

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT D'ESSAI PAR ANALYSE RÉFLEXIVE

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

KATIA MOLLOY

DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES D'UNE
CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE DANS LE CONTEXTE D'IMPLANTATION
D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE

13 août 2014

Sommaire

Ce rapport d'essai par analyse réflexive présente mon cheminement et mon évolution professionnels dans le développement de compétences au regard de l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles.

Il est d'abord question de la problématique où sont précisés le contexte d'intervention, mon rôle de conseillère pédagogique, l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles, la problématique reliée au développement professionnel et les objectifs d'apprentissage et d'intervention.

Ensuite, est présenté le cadre théorique où sont définis les concepts de communauté d'apprentissage professionnelle, d'équipe collaborative, de la progression de l'école comme communauté d'apprentissage, d'indicateurs et de stades de progression, de grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle, de types de questions de Lafortune et enfin de compétences professionnelles.

Pour la méthodologie, une description des participants ainsi que des instruments de collecte de données est précisée. Ensuite les outils de collecte de données sont présentés. Puis, suivent la méthodologie d'analyse réflexive, les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et un résumé de la méthodologie. Ce chapitre se termine par les limites de l'essai réflexif.

Quant à l'analyse réflexive, elle est effectuée en fonction de chacun de mes trois objectifs d'apprentissage. Pour chacun d'eux, les indicateurs de la grille

d'observation de l'évolution de l'école en communautés d'apprentissage professionnelles permettent d'identifier les manifestations observables provenant de l'entretien de groupe, de mon journal de bord ainsi que de certaines grilles. Ces observations permettent de déterminer le niveau d'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et le développement de mes compétences professionnelles.

Enfin, pour terminer ce rapport d'essai par analyse réflexive, le bilan de mes apprentissages est explicité.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Mme Martine Leclerc, ma directrice, pour son support dans l'élaboration de mon rapport de maîtrise. Elle incarne pour moi le plus beau des modèles d'accompagnateur grâce à ses compétences professionnelles et ses grandes qualités personnelles. Son questionnement rigoureux m'a permis d'évoluer professionnellement et de réaliser mon analyse réflexive. De plus, je remercie ma collègue de travail Marie-Claude Veilleux pour nos échanges et la richesse de ses commentaires lors de nos rencontres.

Aussi, je veux remercier mes collègues enseignantes qui me motivent à développer mes compétences afin de mieux collaborer à la réussite éducative.

Enfin, je remercie ma famille ainsi que tous ceux qui m'ont soutenue dans mon projet de développement professionnel. Je souhaite dédier mon essai à mes nièces : Léa, Emma, Anna, Ellie, Anabelle et Lorianne. Elles sont pour moi une source de dépassement et me permettent de croire à la réussite de chacun des enfants, aussi différents soient-ils les uns des autres.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des acronymes.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre I : Énoncé de la problématique.....	4
Contexte d'intervention.....	5
Mon rôle comme conseillère pédagogique.....	7
Implantation des communautés d'apprentissage professionnelles.....	7
Problématique reliée au développement professionnel.....	9
Objectifs d'apprentissage et d'intervention.....	10
Chapitre II : Cadre théorique.....	12
Communauté d'apprentissage professionnelle.....	13
Équipe collaborative.....	15
Progression de l'école comme communautés d'apprentissage professionnelles...	16
Indicateurs de la grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle.....	16
Stades de progression de l'équipe.....	16
Types de questions de Lafortune.....	18
Compétences professionnelles.....	19
Chapitre III : Méthodologie.....	22
Participants.....	23

Outils de collecte de données.....	24
Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle.....	24
Entretien de groupe.....	25
Grille de manifestations observables.....	25
Méthodologie d'analyse réflexive.....	26
Journal de bord.....	26
Document d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique.....	27
Modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage.....	28
Résumé de la méthodologie.....	30
Limites de l'essai réflexif.....	31
Chapitre IV : Analyse réflexive.....	33
Objectif d'apprentissage 1 : Identifier à l'aide des indicateurs de la GOCAP les comportements observables liés au travail en CAP avec l'équipe avec laquelle je travaille.....	34
Indicateur 1 : Vision.....	34
Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines.....	37
Indicateur 3 : Culture axée sur la collaboration.....	39
Indicateur 4 : Leadership.....	43
Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif.....	46
Indicateur 6 : Thèmes abordés.....	49
Indicateur 7 : Prise de décision et utilisation des données.....	53
Bilan de l'objectif d'apprentissage.....	57
Objectif d'apprentissage 2 : Situer le stade où est rendue l'équipe afin de mieux	

choisir mes interventions pour la faire progresser	61
Indicateur 1 : Vision.....	61
Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines.....	61
Indicateur 3 : Culture collaborative.....	62
Indicateur 4 : Leadership.....	63
Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif.....	63
Indicateur 6 : Thèmes abordés.....	64
Indicateur 7 : Prise de décision et utilisation des données.....	64
Bilan de l'objectif d'apprentissage.....	65
Objectif d'apprentissage 3 : Préciser des moyens pour faire progresser l'équipe comme CAP afin d'améliorer mes compétences professionnelles comme conseillère pédagogique.....	66
Indicateur 1 : Vision.....	66
Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines.....	67
Indicateur 3 : Culture collaborative.....	68
Indicateur 4 : Leadership.....	70
Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif.....	71
Indicateur 6 : Thèmes abordés.....	71
Indicateur 7 : Prise de décision et utilisation des données.....	72
Bilan de l'objectif d'apprentissage.....	73
Chapitre V : Bilan des apprentissages.....	76
Conclusion.....	86
Références.....	90
Appendices.....	96

Liste des tableaux

Tableau 1. Six types de questions selon Lafortune	18
Tableau 2. Objectifs, instruments et échéancier.....	27
Tableau 3. Triangulation.....	31

Liste des acronymes

MELS : Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec

CSPO : Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

UQO : Université du Québec en Outaouais

AEFO : Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

SMART : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réalisable dans un Temps donné

FOI : Fiche d'observation individualisée

INTRODUCTION

Cet essai réflexif, qui découle de mon cheminement professionnel, a pris tout son sens dans les cinq dernières années où j'ai été initiée aux communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

Tout d'abord, je vous présente la problématique liée à cet essai en décrivant le contexte puis mon rôle de conseillère pédagogique dans l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles. Ensuite, la problématique reliée au développement professionnel est décrite ainsi que mes objectifs d'apprentissage et d'intervention. J'appuie après mon essai par un cadre théorique et je définis les concepts-clés qui le supportent, soit la communauté d'apprentissage professionnelle et l'équipe collaborative, les indicateurs et les stades de progression basés sur la grille *Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)* (Leclerc, 2012), les types de questions de Lafortune (2004) ainsi que les compétences professionnelles.

Par la suite, la méthodologie choisie dans le cadre de cet essai réflexif est développée en spécifiant les participants dans cette démarche et les outils utilisés. La méthodologie d'analyse réflexive est également présentée. Les modalités d'évaluation de l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage, un résumé de la méthodologie et les limites de l'essai réflexif terminent ce chapitre.

L'analyse réflexive, au cœur de cette démarche, se trouve au chapitre quatre. Les trois objectifs d'apprentissages sont analysés en fonction des sept indicateurs de GOCAP et un bilan des apprentissages est fait pour chacun d'eux. Avant de conclure cet essai, je fais un bilan de mes apprentissages.

CHAPITRE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre qui énonce la problématique, le contexte d'intervention, mon rôle comme conseillère pédagogique, l'implantation des CAP en lecture, la problématique reliée au développement professionnel et les objectifs d'apprentissage et d'intervention de ce projet sont présentés.

Contexte d'intervention

La réussite scolaire est incontestablement une finalité de tous les milieux d'éducation et son importance nettement relevée par la modification de la Loi sur l'instruction publique en 2008 (LIP 209.2). Celle-ci a instauré un nouveau mode de gouvernance qui se reflète par les différents documents ministériels faisant état d'imputabilité, tels les conventions de gestion et de réussite éducative, les conventions de partenariat et les plans de réussite (MELS, 2009). Les commissions scolaires et les écoles, comme stipulé dans ces conventions, doivent maintenant convenir annuellement des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat entre la commission scolaire et la ministre (LIP 209.2). Dans un contexte où l'école s'ouvre à tous, l'hétérogénéité de la clientèle pose des défis importants aux enseignants quant à la réussite de tous les élèves ainsi qu'aux équipes-écoles qui composent désormais avec les différentes réalités des classes d'aujourd'hui.

S'adapter à ces différentes réalités, afin d'améliorer les résultats des élèves, suscite de nombreux questionnements quant aux pratiques des enseignants. C'est pourquoi le fonctionnement de l'école en CAP est de plus en plus reconnu comme étant une pratique efficace dans le système éducatif d'aujourd'hui puisqu'il place les besoins des élèves ainsi que leur réussite au cœur du questionnement pédagogique (Hord & Sommer, 2008; Louis, 2006; MELS, 2011).

Le concept de CAP, inspiré des théories organisationnelles, découle des principes de l'organisation apprenante (Sergiovanni, 1994; Wenger, 1998) qui promeuvent l'importance d'apprendre avec des collègues tout en développant une culture collaborative. Il s'est transposé en éducation et a évolué dans les quinze dernières années pour aboutir à ce que l'on considère être le fonctionnement en CAP. Selon DuFour et Eaker (2004, 2006), une CAP désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves.

Plusieurs recherches en milieu anglophone ont d'ailleurs démontré l'efficacité de ce mode de fonctionnement (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Marks, Louis, & Printy, 2002). Dans les milieux francophones, les recherches menées par Leclerc (2009, 2012) dans le cadre de programme visant l'amélioration des résultats en littératie ont également démontré l'impact positif de la mise en place de CAP, tant auprès des élèves que des enseignants.

Suite à une recherche-action menée dans une école de la région de l'Outaouais afin de mettre en place une CAP qui avait pour but de favoriser le travail en équipe-cycle et d'améliorer l'apprentissage de la lecture des élèves (Leclerc, Moreau & Clément 2010), plusieurs CAP ont vu le jour à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSPO). Desmarais (2010) rapporte d'ailleurs les répercussions positives d'une de ces CAP dans l'implantation d'autres CAP au sein de cette même commission scolaire.

Mon rôle comme conseillère pédagogique

Je suis conseillère pédagogique à la CSPO et l'un de mes rôles consiste à soutenir les milieux relativement à leurs pratiques pédagogiques. Mon accompagnement peut ainsi contribuer à appuyer la direction dans le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel, à structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs de tous les élèves ainsi qu'à faciliter le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins de ces derniers. C'est ainsi que j'ai été amenée à participer à l'implantation des CAP.

Implantation des CAP en lecture

Afin de mettre en place différentes mesures ministérielles liées à l'enseignement de la lecture ou encore le plan d'action à l'amélioration du français, la CSPO a instauré, dans le cadre de sa planification annuelle d'accompagnement, sept communautés d'apprentissage au premier cycle du primaire lors de la première année de leur implantation. Les équipes accompagnées avaient manifesté leur intérêt et leur besoin de vivre un changement de pratiques dans le but d'améliorer la réussite des

élèves, et ce, spécifiquement en lecture. Pour faciliter l'implantation de ce modèle d'organisation apprenante visant à améliorer la réussite des élèves en lecture, le Service des ressources éducatives (SRÉ) a alors fait la promotion des conditions gagnantes identifiées par les recherches de Hord (1997) et de Leclerc (2009). Parmi celles-ci figuraient un souci de réussite des élèves par un enseignement centré sur l'apprentissage, le leadership pédagogique de la direction, l'ouverture à la pratique réflexive, le besoin de changement émergeant chez les enseignants, l'ouverture à un réaménagement organisationnel et l'allocation de ressources ainsi que l'engagement des enseignants.

Ces mêmes conditions visaient également à déterminer les rôles de la direction et les moyens à mettre de l'avant pour favoriser ce fonctionnement en CAP. Par exemple, les directions d'établissement devaient prévoir des rencontres du personnel enseignant pendant le temps de classe en les libérant ou en réaménageant l'horaire institutionnel. Elles devaient attribuer un minimum de ressources pour assurer un changement de pratique. Certains milieux ont ainsi fait l'achat d'une trousse basée sur les travaux de Clay (2003) afin de déterminer le niveau de lecture des élèves. Les directions s'engageaient également à assister aux rencontres afin d'assurer un leadership pédagogique. Bref, le SRÉ assurait l'accompagnement des équipes par un conseiller pédagogique et a vu à ce que les conditions gagnantes proposées par Hord (1997) et Leclerc (2009) aient été mises en place. Afin de prévoir le plan d'accompagnement annuel de formation et de déterminer la capacité du service à soutenir plusieurs CAP simultanément, le nombre de jours associés à l'accompagnement a été déterminé selon le nombre d'années d'existence de la mise en

place des CAP. Par exemple, lors de la première année d'une CAP, le SRÉ prévoyait un accompagnement de six journées complètes alors que pour la deuxième ou la troisième année, le SRÉ prévoyait six demi-journées par année.

Problématique reliée au développement professionnel

Certains constats ont émergé au fil de ces rencontres en équipe CAP sur le territoire de la CSPO puisque des CAP ayant vu le jour se sont dissoutes, effritées ou encore n'ont pas n'ont pas semblées être en mesure d'améliorer le rendement des élèves. Desmarais (2010), qui a contribué à l'implantation de plusieurs CAP au sein de la CSPO, rapporte que les difficultés éprouvées s'expliquent par l'incertitude face à des changements aussi importants. De plus, elle témoigne que c'est un processus qui prend du temps. DuFour (2004) souligne également les difficultés qui y sont liées.

Malgré qu'une structure facilitant les pratiques collaboratives soit en place, les membres de l'équipe-école réalisent parfois qu'une véritable collaboration s'avère plus difficile qu'ils l'auraient anticipé. Certains considèrent que le temps n'est pas utilisé de façon efficace ou n'a pas l'effet escompté sur l'enseignement ou sur les apprentissages. Il en résulte que ceux-ci deviennent frustrés et perçoivent le temps alloué à la planification comme une obligation qui les éloigne de leur vrai travail. (DuFour, 2004, p.9. Traduction libre)

Dans le contexte actuel de la CSPO où des CAP voient le jour et d'autres prennent fin, on peut donc se demander si leurs caractéristiques, initialement identifiées par Hord (1997) et qui ont mené à la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) (Leclerc, 2012), sont réellement en place. Dans un contexte de développement professionnel, j'ai besoin de développer mes compétences dans ce modèle d'accompagnement. En tant que conseillère

pédagogique, je souhaite être en mesure de repérer les caractéristiques d'une CAP chez l'équipe que j'accompagne. Ces caractéristiques se traduisent en indicateurs qui me permettront de situer le stade où sont rendues les équipes pour mieux intervenir. Je vise ainsi, par cette démarche de développement professionnelle, à m'outiller en vue de bonifier ma compétence d'accompagnement des participants qui travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle .

Objectifs d'apprentissage et d'intervention

Les objectifs poursuivis par ce projet sont donc :

- 1- Identifier à l'aide des indicateurs de la GOCAP les comportements observables liés au travail en CAP dans l'équipe avec laquelle je travaille.
- 2- Situer le stade où est rendue l'équipe afin de mieux choisir mes interventions pour la faire progresser;
- 3- Préciser des moyens pour faire progresser l'équipe collaborative comme CAP afin d'améliorer mes compétences professionnelles comme conseillère pédagogique.

En résumé, je suis conseillère pédagogique et j'accompagne les milieux dans les défis importants qu'ils ont à relever pour la réussite de tous les élèves dans un contexte d'hétérogénéité de la clientèle. D'une part, je souhaite outiller les équipes-écoles à répondre aux défis des classes d'aujourd'hui afin de se centrer sur les besoins des élèves et de leur réussite. D'autre part, comme la commission scolaire a implanté des CAP dans différentes écoles, mon rôle est d'accompagner des équipes qui se situent à différents stades dans leur évolution comme CAP. Celles mises en

place dans ma commission scolaire se dissolvent ou ne semblent pas être en mesure d'améliorer le rendement des élèves. Je m'intéresse donc à assurer leur implantation et leur autonomie en soutenant leur progression par des indicateurs identifiés par la recherche. En somme, je cherche à faire progresser ces équipes comme CAP. Je souhaite donc m'outiller dans le développement de mes compétences professionnelles dans l'implantation de ce mode de fonctionnement afin de soutenir les milieux dans leur mandat de réussite éducative.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Dans cette section nous présentons les concepts-clés suivant : la CAP et l'équipe collaborative, les indicateurs et les stades de progression basés sur la grille GOCAP (Leclerc, 2012), les types de questions (Lafortune, 2004) ainsi que les compétences professionnelles (Legendre, 2001).

Communauté d'apprentissage professionnelle

Selon DuFour et Eaker (2004, 2006), une CAP désigne un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Ce mode de fonctionnement réduit l'isolement des enseignants en leur permettant un échange productif quant aux problématiques rencontrées en salles de classe et en renforçant l'engagement du personnel envers les buts et la mission de l'école (Leclerc, 2010). C'est une modalité des plus efficaces pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage de leurs élèves (Hord & Sommers, 2008), car l'école met en place un mécanisme transparent de suivi qui porte sur le rendement des élèves et qui documente, par des données fines, la progression de leurs apprentissages (Leclerc, Moreau & Lépine, 2009).

Dans la pratique, plusieurs gens confondent les concepts d'équipe collaborative et de CAP puisqu'ils croient parfois, à tort, que ce dernier consiste en de simples

rencontres pour discuter des élèves. En fait, le concept de CAP réfère plutôt à un mode de fonctionnement de l'école avec ses propres caractéristiques. Selon Hord et Sommers (2008, cité par Leclerc & Labelle, 2013) celles-ci sont : 1) une vision, des croyances et des valeurs communes; 2) un leadership partagé qui s'exprime par un soutien constant et par l'implication de tous les intervenants dans les prises de décisions ainsi que par un engagement réel de chacun; 3) un apprentissage collectif au sein du personnel enseignant pour répondre efficacement aux besoins diversifiés des élèves; 4) des conditions physiques (p.ex., temps pour se rencontrer, ressources matérielles) et humaines (p. ex., ouverture d'esprit, relations interpersonnelles, confiance mutuelle) qui rendent efficace le travail de concertation; et 5) le partage des pratiques ainsi que la diffusion de l'expertise qui amènent à revoir les interventions actuelles à la lumière des pratiques reconnues comme étant à haut rendement.

Tel que cité par Beaumont, Lavoie et Couture (2010), le travail de collaboration en milieu scolaire québécois est de deux types, soit celui qui se pratique de façon informelle, comme les rencontres furtives, les échanges d'idées ou les projets, et celui qui se pratique de façon formelle, comme la participation à des comités, les activités de formation ou encore les rencontres d'intervention. De plus, différents types de rencontres formelles ont pris forme dans les écoles. On parle entre autres de rencontres en équipe-cycle, d'ateliers de formation ou encore de comités pédagogiques. Toutefois, ce genre de rencontres ne vise pas toujours le développement professionnel ou un questionnement quant à la progression des apprentissages des élèves, ce qui distingue les équipes fonctionnant en CAP du travail de collaboration.

À la lumière de cette distinction, j'utilise désormais l'expression « équipe collaborative » pour désigner l'équipe accompagnée vers le mode de fonctionnement en CAP.

Équipe collaborative

Dans une école qui travaille en CAP, plusieurs équipes collaboratives prennent forme à partir des intérêts d'un groupe. Elles se manifestent par une prise de conscience collective des préoccupations à l'égard des élèves d'un même cycle ou d'un même niveau d'études, par exemple, dans une école élémentaire ou d'un même secteur ou d'une même matière dans une école secondaire (Leclerc, 2012). Lors d'une rencontre de l'équipe collaborative, il y peut y avoir, entre autres, l'étude de données pour identifier le choix des interventions les plus efficaces ou bien des discussions portant sur l'harmonisation des pratiques. Soulignons que le travail fructueux en équipe collaborative ne va pas de soi puisqu'il ne se décrète pas. Une équipe collaborative a ses propres caractéristiques comme des règles de fonctionnement qui rendent les discussions productives. Ainsi, les individus font preuve de respect les uns envers les autres lorsqu'ils échangent sur leurs préoccupations. De plus, il y a des routines bien établies qui évitent de se perdre dans les discussions (Leclerc, Moreau, Davidson & Dumont, 2010). En somme, une CAP comprend plusieurs équipes collaboratives.

Progression de l'école comme CAP

L'évolution de l'école comme CAP est décrite en fonction des sept indicateurs de la grille GOCAP (Leclerc, 2012) et celle-ci est précisée par trois stades de progression.

Indicateurs de la grille GOCAP

La grille GOCAP de Leclerc (2012) propose sept indicateurs qui caractérisent et décrivent l'évolution de l'école en CAP : 1) la vision de l'école, 2) les conditions physiques et humaines permettant aux équipes de collaborer, d'apprendre ensemble et de partager, 3) la culture collaborative au sein de l'école, 4) la manifestation du leadership de la direction et des enseignants, 5) la diffusion de l'expertise et de l'apprentissage collectif, 6) les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives, et 7) la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises de l'observation d'apprentissages. Ces indicateurs sont décrits dans la grille GOCAP de façon évolutive par trois stades (définis dans la prochaine section) qui permettent de situer le cheminement de l'école en CAP (Leclerc, 2012). Une description détaillée se retrouve à l'appendice A.

Stades de progression de l'équipe

Le cheminement d'une école en CAP se fait en trois stades, soit 1) l'initiation, 2) l'implantation, et 3) l'intégration (Leclerc, 2012) (voir appendice A)

Stade d'initiation. Dans l'école qui se trouve au stade d'initiation (niveau 1), les priorités sont multiples. La vision et les priorités sont peu perceptibles dans la pratique et les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il s'avère difficile pour les enseignants de collaborer et de partager leurs connaissances. La culture collaborative laisse à désirer, par exemple à cause de certains conflits interpersonnels. La direction

d'école prend les principales décisions et la diffusion de l'expertise est très limitée. L'équipe utilise des données imprécises pour voir l'impact de ses interventions sur la progression des élèves.

Stade d'implantation. L'école au stade d'implantation (niveau 2) a une vision claire et partagée et les liens directs entre les priorités choisies et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient plus facile pour les enseignants de collaborer et de partager des connaissances. La culture collaborative est assez présente, car le groupe manifeste plusieurs habiletés interpersonnelles encourageant les échanges. La direction d'école partage un certain pouvoir entre les enseignants et l'équipe utilise parfois certaines données précises concernant l'impact de ses interventions sur la progression des élèves.

Stade d'intégration. L'école au stade d'intégration (niveau 3) a une vision claire et partagée qui est reflétée dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et s'appuie sur la manifestation évidente d'habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite ces derniers à développer leur leadership. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives non seulement comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves, mais également comme un puissant élément de développement professionnel pour eux-mêmes. Les rencontres sont planifiées en tenant compte du profil des élèves de même que de l'évolution de l'équipe collaborative.

Afin d'orienter mon accompagnement lors de l'entretien de groupe et pour répondre à un besoin de développement professionnel, j'ai clarifié l'intention de chacune des questions. Cette démarche m'a donc permis de me conscientiser sur la façon de formuler des questions.

Les types de questions de Lafortune

Pour voir l'évolution des milieux, plusieurs questions peuvent être posées et Lafortune (2004) apporte un éclairage sur celles-ci. Pour me permettre de clarifier l'intention de mes différentes questions lors de l'élaboration de mon entretien de groupe, je me suis référée à ces types de questions.

Selon Lafortune (2004), six types de questions peuvent être posées lors d'un entretien. Le tableau 1 présente ces types de questions et l'intention que sous-tend chacune d'elle.

Tableau 1

Six types de questions selon Lafortune (2004)

Types de question	Intention
Informatif (I)	Permettre de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse
Descriptif (D)	Susciter la verbalisation des pratiques à partir d'une expérience spécifique
Réflexif (R)	Favoriser la réflexion et l'analyse tout en permettant l'autoévaluation
Métacognitif (M)	Susciter un regard sur son processus d'apprentissage

Affectif (A)	Parler de relations interpersonnelles ou de craintes et inquiétudes, mais aussi des plaisirs
Conceptuel (C)	Permettre de clarifier le sens de différents concepts, de faire émerger les croyances (conceptions et convictions) et de stimuler la discussion à propos d'éléments théoriques.

Source : Lafortune (2004)

Puisque la démarche réflexive entreprise dans le cadre de cet essai réflexif fait référence au développement de mes compétences, il convient de préciser ce concept.

Compétences professionnelles

Selon Legendre (2001), psychologue de formation et spécialiste du constructivisme, « être compétent veut dire non seulement qu'on a bien intégré des connaissances, mais qu'on les a suffisamment intégrées pour être capable de les réinvestir dans de multiples activités » (Legendre, 2001, p. 19).

Document d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique

Le document d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique, réalisé en collaboration avec l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire des Hautes Rives (Appendice B) propose treize compétences : 1) Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions; 2) Communiquer correctement dans la langue d'enseignement; 3) Concevoir des activités de formation continue; 4) Faire vivre des activités de formation continue; 5) Évaluer les impacts des activités de formation

continue au regard du développement des compétences professionnelles des participants en lien avec les pratiques pédagogiques visant la réussite des élèves; 6) Planifier et gérer son emploi du temps en fonction des dossiers confiés et des priorités ciblées; 7) Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors de situations de formation et d'accompagnement professionnel; 8) Intégrer la technologie de l'information et de la communication ; 9) S'impliquer dans la communauté éducative; 10) Collaborer avec les membres de l'équipe et contribuer au plan d'action du Service des ressources éducatives aux jeunes; 11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; 12) Agir de façon éthique et responsable et 13) Exercer un rôle conseil dans un contexte de changement organisationnel en milieu scolaire liées à la fonction de conseiller pédagogique. Je retiens pour cet essai, les trois compétences suivantes dans le cadre de mon développement professionnel puisqu'elles sont plus appropriées dans le cadre de mon travail.

- 1) Évaluer les impacts des activités de formation continue au regard du développement des compétences professionnelles des participants en lien avec des pratiques pédagogiques visant la réussite des élèves (compétence 5);
- 2) Adapter les interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors de situations de formation et d'accompagnement professionnel (compétence 2);
- 3) Exercer un rôle de conseillère dans un contexte de changement organisationnel en milieu scolaire (compétence 13).

Ces différents concepts autour desquels gravitent les objectifs de cet essai instaurent les bases de ma démarche réflexive. Les participants, les outils utilisés ainsi que les limites seront décrits dans la prochaine section qu'est la méthodologie.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il est question de la méthodologie choisie pour atteindre mes objectifs d'apprentissage. Cet essai réflexif vise principalement trois objectifs : 1) identifier à l'aide des indicateurs de la grille GOCAP les comportements observables liés au travail en CAP dans l'équipe avec laquelle je travaille, 2) situer le stade où est rendue l'équipe afin de mieux choisir les interventions pour la faire progresser, et 3) préciser les moyens pour faire progresser l'équipe collaborative comme CAP afin d'améliorer mes compétences professionnelles comme conseillère pédagogique. Je décris d'abord les participants impliqués dans ma démarche, les outils de collectes de données utilisés, la méthodologie employée pour l'analyse réflexive ainsi que les limites de cet essai réflexif.

Participants

Pour cet essai, une équipe du deuxième cycle du primaire constitue l'échantillon. Ainsi, quatre enseignants et une orthopédagogue œuvrant sur le territoire de la CSPO participent à l'implantation d'une CAP visant à améliorer le rendement des élèves en lecture. Cette équipe collaborative en est à sa troisième année scolaire comme fonctionnement en CAP et je l'accompagne depuis le tout début. Il y a eu beaucoup de mouvement au sein de cette équipe puisque les membres qui la composent ont changé à chaque année scolaire. De l'équipe initiale, on ne retrouve qu'une seule personne. Cette situation met en évidence

l'importance d'accompagner cette équipe en fonction des indicateurs de la grille GOCAP. Un calendrier est établi à raison de six rencontres d'une journée pour l'année. Celles-ci se tiennent toutes les cinq semaines des mois de novembre à avril.

Outils de collectes de données

Cet essai réflexif s'appuie sur différents outils, soit la Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) de Leclerc (2012) et un entretien de groupe. De plus, les trois grilles de manifestations observables suivantes de Leclerc (2012) sont utilisées : La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?, Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous? et La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?

Grilles d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)

En examinant la littérature portant sur les CAP et suite à leur recherche, Leclerc et Moreau (2010) ont identifié sept indicateurs qui ressortent clairement pour caractériser les CAP. En s'appuyant sur ces sept indicateurs et la démarche de changement planifié (Fullan, 2001) pour situer l'évolution des écoles comme CAP, les auteurs ont élaboré la grille GOCAP (Leclerc, 2012).

Avant l'entretien de groupe, les participants doivent situer individuellement leur équipe selon les indicateurs de la grille (appendice A) afin de leur permettre de se les approprier, d'y réfléchir selon la description donnée et de pouvoir justifier leur représentation lors de l'entretien de groupe.

Afin de me permettre également de situer leur équipe à partir de la grille GOCAP, l'entretien de groupe est utilisé ainsi que les trois grilles de manifestations observables (*La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?*, *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous?* et *La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?*) qui découlent des sept indicateurs de la grille GOCAP. Ces deux outils sont décrits dans les prochaines sections.

Entretien de groupe

Le schéma de l'entretien est élaboré en fonction des sept indicateurs de la grille GOCAP. On y retrouve des pistes de questions afin de situer l'équipe dans l'un des stades de chacun des indicateurs. Pour avoir des réponses en fonction des indicateurs, j'ai dû formuler mes questions. Pour cela, je me suis appuyée sur les types de questions identifiés par Lafortune et décrits à la page 18, qui sont de type informatif (I), descriptif (D), réflexif (R), métacognitif (M), affectif (A) et conceptuel (C). Cet exercice a pour but de planifier l'entretien et d'en permettre l'analyse (Appendice C).

Grilles de manifestations observables

Trois indicateurs ont été documentés davantage à l'aide d'une grille de manifestations observables : 1) la culture axée sur la collaboration, 2) les thèmes abordés et 3) Prise de décision et utilisation des données

Soulignons que certains indicateurs, soit vision axée sur l'apprentissage des élèves, conditions physiques et humaines qui favorisent la progression de l'école comme

CAP, leadership au service de l'apprentissage ainsi que rayonnement de l'expertise visant l'amélioration de l'apprentissage, semblent relever du rôle de la direction de l'école puisque celui du conseiller pédagogique a moins d'impact. Par exemple, la littérature scientifique attribue à la direction d'école le rôle essentiel de mobilisation de l'équipe quant à la vision. Blase & Kirby (2010) Elle se voit habituellement comme la gardienne de cette vision. Les membres n'ont donc pas donné leur appréciation quant aux énoncés des quatre grilles respectives de manifestations observables liés à ces indicateurs.

Pour l'analyse, les trois grilles suivantes de manifestations observables ont été retenues : *La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?*, *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous?* et *La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?* (Leclerc 2012) et sont utilisées afin d'identifier les comportements observables du groupe en fonction de trois indicateurs de la grille GOCAP. On retrouve pour chacun d'eux une liste de comportements observables ainsi qu'une échelle qualitative à quatre niveaux qui amène le groupe à identifier ce qui est prioritaire pour faire cheminer l'équipe comme CAP. Un exemple de grille d'observation est d'ailleurs illustré (appendice D).

Méthodologie d'analyse réflexive

Journal de bord

Afin de procéder à une analyse réflexive tout au long de la démarche, deux outils sont utilisés, soit le journal de bord et le document d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique.

Lors des différentes rencontres, je note, à l'aide d'un journal de bord réflexif l'efficacité des interventions en tant qu'accompagnatrice et les moyens que j'ai mis en place. Celui-ci me permet également de garder des traces des interventions en tant qu'accompagnatrice.

Tel que le rapporte Savoir-Zajc et Peters (2011), la personne-ressource a ainsi dans son rôle d'accompagnant le souci d'aider les individus et le groupe à cheminer vers l'atteinte des objectifs qui ont été préalablement ciblés. Le journal de bord permet aussi de retracer le développement de la personne. Puisque mes objectifs de développement professionnels sont de m'outiller à accompagner les milieux dans leur évolution comme CAP, le journal constitue un document précieux. Je peux ainsi mieux objectiver la démarche d'accompagnement et les compétences professionnelles ciblées (appendice E).

Document d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique

Je situe également mon développement professionnel à l'aide du document d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique (Appendice B). Afin de m'auto-évaluer plus facilement, j'ai adapté cet outil et je m'y suis référée dans le cadre de mon développement professionnel. Je cible donc les trois compétences suivantes et reformule les manifestations observables de chaque compétence de l'outil :

- 1) Évaluer les impacts des activités de formation continue au regard du développement des compétences professionnelles des participants en lien avec des pratiques pédagogiques visant la réussite des élèves (compétence 5);
- 2) Adapter les interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors de situations de formation et d'accompagnement professionnel (compétence 2);
- 3) Exercer un rôle de conseillère dans un contexte de changement organisationnel en milieu scolaire (compétence 13).

Modalité d'évaluation de l'atteinte de mes objectifs

Afin d'évaluer l'atteinte de mes objectifs professionnels, j'utilise le journal de bord dans lequel je note mes différentes réflexions et objectifs visés avant, pendant et après les rencontres. Je me situe également en fonction des énoncés de la grille d'auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique en ciblant des exemples et des contre-exemples. Le tableau 2 résume les objectifs de développement professionnel, les instruments utilisés ainsi que les échéanciers.

Tableau 2
Objectifs, instruments et échéancier

Objectifs de développement professionnel	Instruments	Échéancier
1. Identifier à l'aide des indicateurs de GOCAP les comportements	Grilles : <i>La culture collaborative de</i>	Septembre 2011 à

observables liés au travail en CAP dans l'équipe avec laquelle je travaille.	<i>l'école : où en sommes-nous?, Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous? et La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?</i>	mai 2012 Novembre 2011 Novembre 2011 Mai 2012
2. Situer le stade où sont rendues les équipes afin de mieux choisir mes interventions pour les faire progresser.	Entretien de groupe Grille GOCAP Journal de bord Grille GOCAP Grilles : <i>La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?, Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous? et La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?</i>	Novembre 2011 Février 2012 Mai 2012 Novembre 2011
3. Préciser des moyens pour faire progresser l'équipe comme CAP pour améliorer mes compétences professionnelles comme conseillère pédagogique	Entretien de groupe Journal de bord Document Auto-analyse	Novembre 2011 à Mai 2012

Résumé de la méthodologie

Une triangulation des données est effectuée à l'aide de la grille GOCAP, des trois grilles des manifestations observables (*La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?*, *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous?* et *La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?*) ainsi que des données issues de l'entretien de groupe et du journal de bord. Dans le cadre de l'essai, les trois grilles de manifestations observables ont été ciblées puisqu'elles relevaient davantage de la pédagogie et qu'elles se sont avérées étroitement liées au rôle du conseiller pédagogique. Mon analyse réflexive est faite en fonction des données recueillies lors de l'accompagnement d'une CAP pour l'année 2011-2012. Pour la soutenir et m'assurer qu'elle soit rigoureuse, je fais référence au tableau de triangulation (appendice F) qui présente les axes étudiés au regard de chacun des indicateurs de la grille GOCAP. Cette démarche m'amène à me questionner sur l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. Ainsi, mes réflexions sont fondées sur les données issues du journal de bord, de l'entretien de groupe ainsi que des manifestations observables issues des trois grilles des manifestations observables (*La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?*, *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous?* et *La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?*)

Le Tableau 3 illustre la constitution de cette triangulation en utilisant l'indicateur 3 la culture axée sur la collaboration.

Tableau 3
Triangulation

Indicateur 3 : Culture axée sur la collaboration	
Grille La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous? (Questions d'observation)	Lorsqu'une personne émet de nouvelles idées, sont-elles examinées avec attention par les autres membres de l'équipe? Lors des rencontres collaboratives, les collègues parlent-ils ouvertement des échecs ou des défis rencontrés?
Entretien de groupe (Questions posées aux enseignants)	Que font les membres de la CAP lorsqu'ils sont en désaccord? Est-ce que les membres aimeraient améliorer le climat lors des rencontres CAP?
Journal de bord (Questions de réflexion)	Qu'ai-je observé qui me démontre que les membres de l'équipe ont déterminé des normes de fonctionnement et qu'ils les respectent? Qu'ai-je observé qui indique que les membres de l'équipe s'entraident?

Limites de l'essai réflexif

Cet essai comporte quelques limites. La première est liée aux différents niveaux d'appropriation du mode de fonctionnement comme CAP à l'intérieur de l'équipe-cycle. En fait, deux des membres avaient déjà été initiés au CAP, un avait été brièvement dans un milieu autre que cette école tandis qu'un dernier n'avait aucune connaissance de ce mode de fonctionnement. Cela implique donc qu'il faille prévoir une certaine différenciation dans l'accompagnement. Une autre limite réside dans la stabilité de l'équipe-cycle. La stabilité ne peut donc être assurée puisqu'il est impossible de déterminer dès le départ si l'équipe en place en début d'année allait être la même en fin d'année, lors du bilan. Une troisième limite réside également en un changement de direction pendant l'année ciblée par cet essai. Cela implique de nombreux changements au sein de toute l'école, tant au niveau des transitions pédagogiques qu'administratives.

Bien que les moments des rencontres collaboratives avaient déjà été fixés en début d'année, une dernière limite consiste en la flexibilité de l'accompagnement. Il n'a pas été possible de déterminer si les moments choisis allaient être opportuns et si toutes les rencontres allaient avoir lieu. Cela a modifié les besoins liés à l'accompagnement.

Bref, ce chapitre illustre comment les participants et les outils de collectes de données me permettent de faire mon analyse réflexive et comment j'évalue l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. Les limites de cet essai réflexif font état du portrait à considérer dans le cadre de sa réalisation, plus spécifiquement, dans le prochain chapitre où je fais mon analyse réflexive.

CHAPITRE IV

ANALYSE RÉFLEXIVE

Ce chapitre porte sur l'analyse réflexive. J'analyse donc chacun de mes trois objectifs d'apprentissage.

Comme premier objectif d'apprentissage, j'identifie les comportements observables liés au travail en CAP dans l'équipe avec laquelle je travaille, et ce, pour chaque indicateur. Ces observations m'amènent à situer son stade de progression selon la grille GOGAP, ce qui constitue mon deuxième objectif d'apprentissage. Enfin, la démarche aboutit à l'identification des moyens à mettre en place pour faire progresser l'équipe comme CAP. Ce processus vise ultimement à améliorer mes compétences professionnelles comme conseillère pédagogique.

Objectif d'apprentissage 1 : Identifier les comportements observables liés au travail en CAP avec la grille GOCAP

Afin d'identifier les comportements observables liés au travail en CAP, mes observations sont faites en fonction de chacun des indicateurs de la grille GOCAP (appendice A).

Indicateur 1 : Vision

L'entretien de groupe permet d'identifier que **la vision est partagée** quant à l'importance de la lecture, mais que **les priorités sont multiples** au sein de la CAP, comme le mentionne d'ailleurs cette enseignante : « Je pense qu'on veut que nos élèves soient meilleurs en lecture. On parle beaucoup d'organisation, que ça soit de notre

spectacle, de livres, ou d'autres affaires. On parle de nos élèves, des difficultés rencontrées avec les élèves et des interventions ».

Comme l'indiquent certains extraits des participants, les élèves et la lecture sont au centre des discussions de l'équipe : « On veut que nos élèves soient les meilleurs et on se donne des pistes de travail en ce sens. L'entretien a aussi permis d'identifier que certains enseignants adhèrent à une **vision commune** de l'élève : « Ce n'est pas juste l'orthopédagogue qui prend l'élève. Il y a des besoins, on en parle. Lorsque j'ai une période qui se libère, je m'en vais dans une classe. Ces différents propos illustrent comment, les membres se **considèrent responsables de tous** les élèves au sein de la CAP. Malgré cela, l'analyse de l'entretien de groupe permet aussi d'identifier que **les valeurs divergent** entre certains membres de la CAP.

Les propos indiquent que **la lecture a été ciblée comme domaine prioritaire** **puisque** les membres de la CAP ont comme objectif d'améliorer le rendement des élèves en lecture afin que ceux-ci puissent atteindre les exigences des attentes de fin de cycle ou de l'année en cours. Soulignons également que les forces et les défis chez les élèves semblent bien identifiés, ce qui permet la mise en place de moyens concrets pour intervenir auprès des élèves les membres se donnent **des pistes d'action concrètes** afin d'améliorer les compétences en lecture de leurs élèves. Par exemple, l'équipe se penche sur les différents moyens d'offrir à leurs élèves des défis qui correspondent à leur zone proximale de développement. Parmi ces moyens, l'équipe met en place des cliniques

pour répondre à des sous-groupes de besoins précis en lecture suite aux difficultés observées chez leurs élèves, des cercles de lecture pour les élèves d'un niveau plus avancé et implante aussi différents concours pour développer l'habileté à inférer et ainsi favoriser l'engagement de tous les élèves. La démarche permet aux membres de se questionner sur les interventions à privilégier pour soutenir leurs élèves en lecture. Les traces de mon journal de bord me laissent penser que **la vision et les valeurs semblent être bien comprises**. Les enseignants ont des attentes élevées pour chacun des élèves et des défis sont fixés pour chacun d'eux, peu importe leur niveau. Par exemple, lorsque des élèves arrivent de la classe d'accueil, l'équipe se questionne sur ce qui peut être fait pour les amener progresser indépendamment de leur niveau d'acquisition de la langue. En somme, je peux donc **voir dans la pratique quelques liens avec la priorité** établie, soit l'amélioration de l'apprentissage de la lecture chez les élèves.

Le manque d'engagement de certains membres de l'équipe m'amène à me questionner sur les moyens à utiliser lorsqu'une équipe est instable. Suite à un changement au sein de la direction, je me demande ce qui peut être mis de l'avant afin de bien planifier la succession et d'assurer un changement durable. Ce questionnement me permet de voir comment je peux exercer mon rôle comme conseillère pédagogique dans l'implantation de la CAP lors des moments de transition. Ce moment de recul m'amène notamment à me pencher sur des propositions de pistes d'action en vue de ce changement organisationnel. D'ailleurs, celles-ci sont étroitement liées au deuxième indicateur, soit les conditions physiques et humaines. Toutefois, certaines grilles de manifestations observables ont été utilisées pour les indicateurs suivants : culture de

collaboration axée sur la réussite des élèves, thèmes choisis pour la réussite des élèves et prise de décision basée sur des données probantes.

Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines

Les commentaires provenant de l'entretien de groupe démontrent que la direction autorise l'achat de **ressources matérielles** comme des livres nivelés ou des trousseaux pour repérer les besoins précis des élèves (Clay, 2003). De plus, **l'équipe se rencontre de façon formelle sur une base régulière** comme l'indique cette enseignante : « Deux fois par dix jours, soit le jour 1 et le jour 6 ». L'entretien révèle aussi que l'équipe a des **échanges informels** pendant l'horaire de travail comme lors des récréations ou sur l'heure du dîner. Les participants soutiennent également que **les thèmes ne sont pas toujours déterminés à l'avance** lors des rencontres collaboratives: « On ne se dit pas d'avance de quoi on va discuter, mais ça arrive parfois. Mais ce n'est pas écrit ». Lors de ces rencontres, les membres identifient qu'il n'y a **pas d'animation formelle**, mais notent **les rôles que certains se donnent** : « Lors des rencontres, quand on parle, il y a quelqu'un qui est à l'ordinateur pour être efficace si on a des changements à faire dans des documents. On fait les choses au fur et à mesure ». Je réalise donc que les rencontres pourraient être plus efficaces si un ordre du jour et des rôles étaient assignés lors des rencontres collaboratives.

Je constate également que plusieurs conditions gagnantes à l'implantation des CAP sont déjà en place. En effet, la direction s'assure que les **rencontres collaboratives** ont lieu pendant l'horaire de travail en libérant les enseignants ou en structurant des

moments communs à toute l'équipe par une réorganisation de l'horaire. Ainsi, les enseignants disposent de **temps de qualité pour leurs rencontres collaboratives** puisque six rencontres en libération sont prévues pendant l'année, soit une rencontre d'une journée par mois de novembre à avril.¹

Ces rencontres formelles se déroulent selon un **ordre du jour** qui est généralement déterminé à l'avance par les membres de l'équipe à la fin de la rencontre précédente. J'observe toutefois qu'il est **parfois difficile d'avoir des échanges efficaces**. Les différentes préoccupations amènent souvent les participants à soulever des difficultés liées à l'expérimentation et à l'organisation. Les traces de mon journal de bord m'amènent à croire en la nécessité d'implanter des normes de fonctionnement pour mieux gérer la prise de parole ainsi que pour centrer les participants sur les sujets prévus à l'ordre du jour. Je me questionne sur les moyens pour rendre les rencontres plus efficaces. Je sais maintenant par contre qu'il est souhaitable d'avoir un gardien de la parole et un gardien du temps afin de gérer efficacement la rencontre.

Il faut également **ajuster le déroulement** de ces rencontres puisque certains membres peuvent parfois s'absenter, que certaines responsabilités ne sont pas assumées et que les normes de fonctionnement ne sont pas respectées de tous. Je dois donc adapter mes interventions aux besoins et aux caractéristiques des participants, ce qui fait référence à la compétence 7.

¹ Même si à la page 9 nous précisons six demi-journées à la deuxième et troisième année, il a été convenu entre le milieu et le SRÉ six journées complètes pour soutenir l'équipe qui vivait beaucoup d'instabilité

J'assume les responsabilités liées à l'organisation de la CAP en m'occupant de la préparation de l'ordre du jour, du compte rendu. Les membres n'ont pas de responsabilités particulières lors du déroulement des rencontres. Je me questionne sur la façon d'amener l'équipe à assurer davantage de leadership quant aux différents suivis. Ainsi, je propose que des moments soient fixés au calendrier scolaire pour mener des observations en lecture.

Indicateur 3 : Culture collaborative

Les participants identifient qu'il y a parfois des **désaccords importants** lors des rencontres. « Le climat de l'année passée était très tendu... » L'entretien de groupe permet également d'identifier le **manque d'engagement** de certains membres. « Nous étions rendus là, moi je faisais mes affaires seul ».

Malgré l'**existence de quelques conflits**, je vois que le groupe démontre **des habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif** : « Ça prend juste un peu plus de temps à avancer, mais il y a des choses qui se font. Ce qui est important, c'est d'être capable d'échanger sur les enfants, de parler d'eux ».

La culture collaborative s'avère facilement observable par une conseillère pédagogique dans un contexte de rencontres d'équipe collaborative. En effet, la grille de manifestations observables « *La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?* » permet de savoir où chacun des membres situe l'équipe quant aux différents énoncés liés à la culture collaborative (voir appendice G). La moyenne des résultats des

participants pour les 17 énoncés est de 41.75 sur une possibilité de 51 (voir annexe J). Force est de constater que de façon générale, les participants considèrent avoir une bonne culture collaborative. Par contre, **25 % d'entre eux considèrent que leurs collègues sollicitent très peu le point de vue des autres** pour approfondir une problématique, relever un défi ou surmonter un obstacle. Lors des rencontres collaboratives 50% des participants indiquent que leurs collègues parlent ouvertement des échecs ou des défis rencontrés. Je me questionne maintenant sur la cause de ce manque d'ouverture aux autres. Cela montre la nécessité de développer la compétence 7 qui vise à adapter mes interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors des rencontres collaborative. Je trouve cet exercice fort intéressant pour connaître la perception de chacun des membres. J'apprends alors qu'un des membres de l'équipe identifie qu'il est **difficile de travailler avec des collègues** aussi avancés sur le plan pédagogique et qu'il a le sentiment constant d'avoir de la pression pour performer, puisqu'il souhaite atteindre le même niveau de développement professionnel. Cette difficulté s'avère ainsi une bonne piste afin de développer la compétence 5 qui consiste à évaluer mes interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors des rencontres CAP afin d'amener les participants à se sentir à l'aise de travailler ensemble et de collaborer.

Les pistes que me fournissent ces derniers sont qu'il y a des oublis des normes de fonctionnement lors des rencontres, que la planification globale est faite par niveau d'études et qu'il y a un manque de stabilité de l'équipe.

Bien que cette équipe collaborative accueille de nouveaux membres, les premiers échanges me font prendre conscience qu'ils semblent partager des valeurs éducatives similaires aux autres et qu'ils démontrent une **ouverture d'esprit et un certain engagement**. J'observe également que la direction se veut rassurante en affirmant que l'important est de croire que tous les élèves peuvent réussir et en encourageant les membres de la CAP à collaborer pour faire des pas en ce sens.

À chaque début de rencontre, les membres parlent à tour de rôle leur expérience en tant que membre de la CAP; toutefois le **niveau de partage** varie. Par exemple, ceux qui n'ont pas expérimenté l'observation de lecture ne peuvent pas exprimer leur expérience. Ainsi, je découvre à la lecture de mon journal que certains sujets suscitent des échanges plus élaborés. Cela m'amène à développer la compétence 5, qui vise à évaluer les impacts de mes accompagnements.. Je note ainsi mes questionnements sur la façon de susciter l'engagement de tous les membres lors des rencontres et d'amener certains participants à partager davantage.

Soulignons également que les membres ont identifié **l'engagement** de chacun des membres comme une valeur fondamentale à la suite de l'activité *Normes de comportement au sein de l'équipe* (Association des enseignants et enseignantes franco-ontariens, 2009). Toutefois, lors des rencontres, j'observe un niveau **d'engagement** moindre chez certains participants, ce qui se traduit par des efforts inconstants et des lacunes dans la préparation de celles-ci. Mes observations m'amènent à me questionner s'il est possible que le manque de confiance de certains participants se trouve à la source du problème (Lencioni, 2005).

Notons que les membres de l'équipe **fournissent du soutien à leurs collègues** dans plusieurs contextes. Par exemple, lors de l'appropriation et de l'expérimentation du sondage d'observation (Clay, 2003) Pour cela, ces derniers ont déterminé des moments communs pendant l'horaire pour se rencontrer. Je vois aussi que les **collègues s'entraident**, notamment lorsque des membres de la CAP sont absents pour une période indéterminée. Ceux qui sont présents se questionnent alors sur ce qui peut être fait pour intervenir auprès des élèves de leurs collègues absents.

J'observe aussi que les participants **partagent** des ressources. Par exemple, lorsqu'ils sont à la recherche de pistes pour consigner leurs observations, l'un d'eux propose son modèle. J'apprends donc à identifier ces différents contextes d'échanges productifs. Toutefois, je note que ce sont souvent les mêmes personnes qui partagent des ressources. Je me questionne ainsi sur les raisons pour lesquelles les autres ne partagent pas autant. Je pense qu'elles sont peut-être liées au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 2003).

Ces différents contextes semblent indiquer que le **climat est très propice à la collaboration et au partage entre les membres**, malgré quelques éléments qui peuvent être améliorés.

Enfin, j'observe que **l'harmonisation des pratiques d'évaluation n'est pas courante chez tous les enseignants**. Par exemple, seuls les enseignants d'un même niveau d'études ont réalisé des **évaluations communes** et se donnent des **critères communs** pour évaluer leurs élèves. Je comprends qu'il est donc difficile d'harmoniser

les pratiques à l'intérieur du même cycle. D'ailleurs, lors de l'administration des conventions du sondage d'observation (Clay, 2003), les participants ont fait part de cette préoccupation, soit de pouvoir comparer les résultats sur des bases communes. Je note que l'équipe développe une certaine **conscience collective** face aux résultats des élèves et je m'aperçois qu'ils se sont également donné un **langage commun** puisque qu'ils sont capables de parler des mêmes élèves et de dégager les forces et défis liés à leurs apprentissages, de cibler les stratégies à développer. Tout cela fait en sorte qu'il y a une certaine **cohérence dans le discours** des enseignants.

Indicateur 4 : Leadership

Les questions de l'entretien de groupe ont comme but de vérifier la compréhension du rôle de chacun et la manifestation du leadership. Il ressort que les membres ont confiance dans la **direction de l'école qui joue un rôle actif** au sein de la CAP : « Une direction est un peu comme guide. Pour moi, elle maintient la discussion dans la bonne voie ».

Les enseignants semblent faire preuve d'une certaine **autonomie dans leur prise de décisions** concernant les besoins des élèves : « Quand on arrive à la direction, on sait de quoi parler. On présente quelque chose, on ne fait pas juste une rencontre ».

La direction consulte régulièrement les enseignants et **s'appuie sur leur expertise pour prendre des décisions** qui découlent du plan d'intervention ou qui déterminent le classement des élèves. La littérature indique que la mise en place de structures formelles, telles les équipes collaboratives, augmente l'autonomie dans la

prise de décisions (Leclerc, 2012). On retrouve d'ailleurs plusieurs équipes collaboratives au sein de cette école.

La direction s'implique dans les questions qui touchent la pédagogie principalement en **fournissant les ressources nécessaires** au changement de pratiques et en libérant les enseignants pour avoir du temps de rencontre. La direction facilite également les initiatives des enseignants lorsque ceux-ci souhaitent s'observer, échanger ou modéliser.

La direction assure également un certain suivi aux rencontres collaboratives en favorisant l'harmonisation de l'évaluation lors de rencontres de planification globale et en encourageant des attentes élevées concernant les apprentissages des élèves. Bref, la direction démontre un **leadership transformationnel** (Blase, Kirby 2010). La priorité est accordée à l'apprentissage de chaque élève et elle voit à ce que l'équipe soit mobilisée en fonction de cette valeur et que les initiatives des enseignants abondent en ce sens

Soulignons, que les suivis auprès de la direction sont souvent assurés par une seule personne, soit une représentante de l'équipe, à la suite des rencontres collaboratives. J'identifie que la **direction réagit rarement au compte rendu des rencontres** en ne communiquant pas ses décisions, en ne commentant pas les différents éléments abordés ou encore en ne soulevant pas des questionnements à toute l'équipe pour la faire progresser dans ses réflexions. Je me demande si une implication plus

marquée de la direction aurait plus d'impact sur le leadership même de l'équipe, comme par exemple, si la direction réagissait davantage aux comptes rendus.

Du côté du leadership des enseignants, plusieurs initiatives d'ordre pédagogique sont à signaler. Ainsi, les enseignants se préoccupent des achats de livres qui permettent de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ils décident non seulement le choix des livres, mais le mode d'organisation.

Les enseignants assument également certains rôles. Par exemple, ils sont responsables de déterminer l'ordre du jour à la fin de chaque rencontre et se donnent aussi des devoirs à faire pour la prochaine rencontre afin de s'outiller pour l'amélioration des apprentissages des élèves. Cela contribue à documenter les retombées des interventions ou encore à en arriver à des lectures communes. Force est de constater que les enseignants semblent en recherche constante de pistes pouvant améliorer les apprentissages des élèves. En somme, j'observe que les **membres de l'organisation ont un sentiment de pouvoir et d'influence** et qu'ils s'**investissent** dans le succès de la CAP.

Les enseignants mettent à profit leur expertise, par exemple lorsque chacun contribue à proposer des pistes pour instaurer le modèle de gestion de classe *Les 5 au quotidien* (Boushey & Moser, 2009). Je développe ainsi ma compétence 5 en identifiant les besoins de formation des participants et en les accompagnant, cela afin d'évaluer les impacts de leurs actions sur la réussite de leurs élèves.

Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif

Les commentaires de l'entretien de groupe permettent d'identifier que **les échanges sont porteurs d'apprentissages** et contribuent à des changements de pratique comme l'affirme cette enseignante : « Je n'aurais pas pu prendre autant de temps à analyser GB+ dans ma classe si je n'avais pas eu le temps de m'asseoir, d'en parler et d'échanger avec ceux qui connaissent ça ». D'autres extraits appuient également le fait que les rencontres collaboratives sont **un lieu d'apprentissage qui s'appuie sur les expertises de chacun** : « Dans chaque école il y a des expertises différentes. Quand je vais arriver à ce stade-là je vais aller la voir pour lui poser des questions et essayer de mettre mes apprentissages en pratique. »

Les rencontres collaboratives sont aussi un lieu **pour échanger sur des situations préoccupantes, résoudre collectivement des problèmes et s'approprier les pratiques gagnantes** : « On va chercher ce que les autres savent et les autres vont chercher ce que moi je sais. » Lors des rencontres, **chacun se fixe des objectifs d'apprentissage** : « On se dit que la prochaine fois, on va faire ça. On se donne des balises pour avancer ».

Cela permet aux **nouveaux membres de s'intégrer et de contrer l'isolement en travaillant conjointement au développement des connaissances et des compétences** dans l'enseignement de la lecture : « Tu n'es pas tout seul dans ton coin. C'est vraiment une équipe et on partage vraiment [nos connaissances et nos compétences]. »

Je constate que depuis les premières rencontres, les enseignants **ont amélioré leurs connaissances** à l'égard des méthodes d'enseignement. Ceux-ci s'approprient de nouvelles pratiques d'enseignement et des stratégies pédagogiques reconnues comme efficaces. **Les enseignants partagent leurs façons de faire** et visent à passer d'un enseignement en groupe classe à un enseignement en fonction des besoins ciblés des élèves. J'identifie aussi que les enseignants ont à cœur de rendre leurs enseignements plus explicites. Bref, ces exemples concrets témoignent de la pratique de la compétence 5 qui consiste à évaluer les impacts de mes accompagnements au regard du développement de l'expertise visant la réussite des élèves.

Soulignons également qu'au début de chaque rencontre, les membres sont invités à partager ce qu'ils ont expérimenté. Je me rends compte que cela constitue une belle occasion pour favoriser **l'apprentissage collectif**. Les membres se questionnent et tentent d'identifier l'efficacité de la stratégie ciblée en fonction d'un besoin précis chez un élève ou encore ils cherchent à cerner les difficultés rencontrées en tentant de les expliquer et de trouver des moyens pour les surmonter. J'apprends que par mon questionnement, les membres évaluent l'impact de leurs actions et développent une **expertise collective** à l'égard de certaines stratégies d'enseignement. Il me semble que les rétroactions immédiates sur les interventions expérimentées en classe sont très profitables puisqu'elles permettent à l'équipe de se constituer un **répertoire commun** composé d'un ensemble de pistes à explorer. Le **partage d'expertise** prend différentes formes, par exemple lorsque les enseignants ouvrent la porte de leur classe à leurs collègues pour **modéliser** une pratique. J'apprends toutefois à me questionner sur les

types de modelage qui s'avèrent efficaces Je constate aussi que les enseignants s'invitent davantage pour illustrer l'organisation de leur classe, mais rarement lorsqu'ils sont en situation d'enseignement ou d'apprentissage. Les cas d'élèves représentent un ancrage essentiel au développement des compétences des enseignants. Ces cas permettent d'incorporer la théorie à un contexte pratique et incitent l'équipe à réfléchir pour trouver des solutions novatrices. Par exemple, les enseignants se penchent sur la problématique d'élèves qui ne maîtrisent pas le code en lecture ainsi que sur les différentes façons de situer leur progression dans ce domaine ainsi que sur les moyens à mettre en place pour consolider les apprentissages de bases. Ils adoptent ainsi une **posture d'équipe de recherche**. Ces échanges lors des rencontres collaboratives, constituent donc un riche **partage d'expertise qui met à contribution le savoir des membres**. À la suite de ces différents questionnements, je propose souvent **des lectures** sur le sujet qui les préoccupe quant à l'apprentissage des élèves ce qui amène les membres de l'équipe à **se documenter** et à développer leurs connaissances. En somme, la conseillère pédagogique semble jouer un grand rôle pour la diffusion de l'expertise, mais on qu'ils sont attribuables aux échanges entre les enseignants de même cycle. Il y a aussi un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves et l'adoption d'une posture d'équipe de recherche une évidence dans la pratique du développement de l'expertise visant la réussite des élèves.

Indicateur 6 : Thèmes abordés

Les extraits de l'entretien de groupe confirment les sujets abordés lors des rencontres. Ainsi, les enseignants échangent afin d'**harmoniser leurs pratiques** et leur façon d'établir les profils des élèves. Les enseignants échangent également sur le **profil des élèves à partir de certaines données**, traitent **des difficultés vécues par l'ensemble du groupe** et tentent d'identifier des élèves à risque: « On regarde la progression et le rendement, puis on identifie la problématique afin que l'on organise une petite clinique ».

Lors des rencontres collaboratives, les enseignants discutent aussi des structures à mettre en place pour mieux gérer les difficultés des élèves en salle de classe. Je constate que les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives sont **parfois choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage** de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres : « une élève est passée du niveau 8 au niveau 22. Donc à partir de là, [on se demande] ce qu'on va faire pour essayer de faire progresser l'élève un peu plus ».

À d'autres moments, les membres de l'équipe parlent de **préoccupations qui s'éloignent de celles liées à l'apprentissage des élèves, ce qui fait en sorte qu'il n'y a pas toujours un fil conducteur d'une rencontre à l'autre** : « Là, on avait le spectacle, les livres et aussi, le bulletin.

Il y a une certaine **flexibilité par rapport aux thèmes** ou sujets de discussion :
 « On ne se dit pas d'avance ce dont on va parler, mais parfois ça arrive qu'on se dise que la semaine prochaine on va parler de telle chose, mais ce n'est pas écrit ».

Soulignons que suite à l'administration de cette grille, *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives au service de l'apprentissage : Où en sommes-nous?* (voir appendice H), je constate que les membres de l'équipe collaborative sont partagés quant au choix des thèmes ciblés. Bien que les thèmes abordés ciblent la lecture, 50 % des membres considèrent que **les données d'apprentissage sont très peu analysées** en équipes. De plus, 75 % d'entre eux identifient que les thèmes de discussion sont choisis à partir des **priorités ciblées au regard des apprentissages des élèves**. Aussi, la moitié des membres affirme qu'ils ne discutent pas d'objectifs SMART, 12.5% très peu, ce qui veut dire qu'ils n'établissent pas de cibles concrètes pour leurs élèves.

Notons également que 50 % des enseignants affirment faire des regroupements d'élèves en tenant compte des forces ou des éléments à améliorer chez ces derniers. Ce qui veut dire que les regroupements sont surtout réalisés à partir de l'**intuition** ou des observations plutôt générales des enseignants.

Les enseignants considèrent également qu'il se fait une **harmonisation de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans chaque niveau d'enseignement** à l'aide de tâches d'évaluation communes. Cependant, ils disent **discuter de leurs résultats dans seulement un des niveaux** du cycle.

Le choix des thèmes **va au-delà de la fabrication de matériel et de l'échange de plan de cours** mais le résultat de la compilation des énoncés de la grille qui se retrouvent à l'appendice J, semble confirmer que l'équipe doit travailler certains éléments. Ainsi, il est parfois difficile de ne pas aborder les sujets d'ordre organisationnel puisque le choix des thèmes est souvent déterminé à partir des **préoccupations des enseignants**. Il n'est d'ailleurs pas facile de recentrer certains échanges vers les apprentissages des élèves. Cette difficulté à prioriser les besoins de ces derniers est un contre-exemple de la compétence 5. J'identifie l'importance d'amener l'équipe plus loin, ce qui n'est toutefois pas facile puisque certains membres ne réussissent pas à harmoniser leurs pratiques.

Fait à signaler : les participants se questionnent sur les **apprentissages essentiels**. Je propose d'ailleurs de mettre ce thème à l'ordre du jour et d'établir des liens avec la planification globale des deux niveaux d'enseignement. Pour cela, l'équipe se donne **une interprétation commune du programme de formation**. Cette pratique est également un exemple de manifestation du développement de la compétence 5.

Soulignons également que certains membres ciblent les difficultés des élèves pour les consigner sur des tableaux communs. Je me questionne sur les moyens à mettre en place pour les amener à prioriser les thèmes qui visent l'amélioration des apprentissages. En tant que conseillère pédagogique, j'ai peu d'emprise puisque je ne connais pas les élèves et que je me retrouve dans le milieu de façon très ponctuelle. Je crois qu'il serait intéressant que l'équipe se dote de questions clés pour mieux situer les

élèves. ? Je crois aussi qu'il faut amener l'équipe à se pencher sur les données probantes afin d'établir des cibles de rendement.

Enfin, d'autres thèmes abordés lors des rencontres collaboratives sont associés à des préoccupations **plutôt d'ordre organisationnel**, et ont comme but d'améliorer la lecture, par exemple, lorsque l'équipe se penche sur le modèle de gestion de classe *Les 5 au quotidien* (Boushey & Moser, 2009) ainsi que sur son implantation

Je me questionne sur la place des référentiels puisque l'équipe ne semble pas s'y être attardée. Aussi, je me demande si l'équipe s'entend sur des stratégies communes à mettre en place.

En somme, j'observe que les enseignants de l'équipe collaborative se préoccupent **d'avantage des apprentissages** que de la note à attribuer à leurs élèves, ce qui semble indiquer qu'ils sont davantage **centrés sur l'apprentissage que sur l'enseignement**. Bien que les enseignants visent que l'ensemble des élèves atteignent les attentes du programme, ils se réjouissent du progrès de leurs élèves, peu importe leur point de départ. Toutefois, afin d'amener l'équipe à faire un pas en avant, je me questionne sur la façon de déterminer des cibles avec les membres. Pour cela, je leur propose de se doter d'évaluations communes dans le cadre de la planification globale afin de se donner des profils d'élèves. Il me paraît important de soulever l'importance des données comme choix de thème, car il me semble que les enseignants vont ainsi mieux identifier la source du problème chez certains élèves et s'appuyer sur des bases solides pour tenter de le résoudre. Il me semble également nécessaire de créer des

profils de classe ainsi que d'établir des cibles de rendement. Je constate toutefois la difficulté à déterminer des pistes de solution quant à ces préoccupations lorsqu'une partie de l'équipe est moins engagée.

Indicateur 7 : Prise de décision et utilisation des données

Les informations recueillies pour l'indicateur « Prise de décision et utilisation des données » me permettent d'identifier les comportements observables liés aux prises de décisions basées sur des preuves (données d'apprentissage) et de constater jusqu'à quel point l'équipe fait des analyses approfondies et collectives des données et regarde l'impact des interventions à partir de ce genre d'analyse.

Les entretiens de groupe démontrent que le plan d'intervention est généralement un moyen qui permet de prendre **des décisions à partir de données** et de préciser les objectifs d'apprentissage des élèves avec des besoins particuliers : « Ça permet vraiment de cibler. On fait le portrait de l'élève quand on s'assoit. C'est bon ce questionnaire-là au sujet des décisions et des besoins ». Ces entretiens démontrent également que cibler les besoins prioritaires des élèves contribue à la mise en place des moyens d'intervention malgré les besoins multiples : « On travaille certaines choses et on se donne certains moyens, puis à partir de là on travaille dans le même sens ». De plus, ils appuient l'importance accordée au fait de **mesurer la progression du rendement des élèves** pour l'identification des besoins et pour déterminer le choix des interventions : « J'ai une élève qui était en classe d'accueil, puis en classe de francisation. Depuis qu'elle est arrivée dans ma classe, elle est passée du niveau 8 au niveau 22 ».

L'analyse de données semble très utile particulièrement dans le cas de certains élèves qui progressent moins rapidement. En effet, **le questionnement qui découle de l'observation de ces données** amène les enseignants à chercher à mettre en place d'autres types d'interventions afin que l'enseignement portent fruits : « J'ai aussi des élèves qui ne progressent pas, qui sont demeurés au même niveau. Donc à partir de là [on se demande] ce qu'on va faire pour essayer de le pousser un peu plus. On regarde la progression, le rendement puis c'est là qu'on se dit qu'il y a une problématique à ce niveau-. On fait une petite clinique ». La prise de décision et l'utilisation des données sont étroitement liées aux choix d'outils et de cibles en fonction des attentes de fin de cycle et de fin d'année.

Afin de valider les propos de l'entretien de groupe, la grille «*Prise de décisions à partir de données probantes : où sommes-nous? a été complétée par les participants*. Toutefois l'exercice se révèle difficile comme le démontrent les réponses aux énoncés de cette grille (appendice I). Ainsi selon 62,5 % des membres de l'équipe, les décisions basées sur des données d'apprentissage précises constituent une pratique courante. D'ailleurs, 75% de ceux-ci disent que leurs collègues utilisent de telles données pour voir l'impact de leurs interventions et pour fonder leurs décisions sur des bases solides. Il semble donc y avoir une certaine cohérence avec les propos tenus lors de l'entretien de groupe. Par contre, un membre de l'équipe est fortement en désaccord que les pratiques pédagogiques soient basées sur des preuves et que l'analyse de données se fasse de façon régulière.

Soulignons aussi que tous les membres s'entendent pour dire qu'ils s'interrogent assez sur les **retombées de leurs interventions à l'aide de données précises** et les trois quarts de ceux-ci disent que c'est une pratique courante que les prises de décisions ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves. Ils précisent également qu'ils connaissent bien leurs élèves.

Enfin, 75 % des membres de l'équipe identifient que l'école **analyse les données de façon fréquente et régulière** pour situer la progression des élèves alors que 25 % considèrent qu'ils le font très peu., Compte tenu des résultats des enseignants, il semble donc y avoir des opinions divergentes. D'ailleurs, le tableau de l'appendice J confirme cette position puisque la moyenne des participants est de 23,25 sur un total de 30 pour l'ensemble des énoncés de cet indicateur..

Les observations relevées dans le journal de bord appuient également ces constats. Ainsi, quelques membres de l'équipe utilisent le sondage d'observation de Clay (2003) afin **d'obtenir des données précises** et de pouvoir faire une lecture du profil de leur classe et de chaque élève. Ils consignent ainsi la **progression** des élèves. Bien que les enseignants visent les attentes de fin de cycle, je remarque la **difficulté d'établir des cibles de rendement** pour chacun des élèves.

Toutefois, je constate que l'analyse des données amène les enseignants à modifier les stratégies utilisées en cours d'année. Par exemple suite à l'étude des données,, lorsque certains membres de l'équipe, se penchent sur la façon de monter un enseignement explicite pour réaliser un décroisement par , ils se questionnent à

savoir comment regrouper les élèves en fonction des difficultés repérées. Je comprends que le soutien de la conseillère pédagogique est crucial pour appuyer l'équipe dans un tel questionnement. Je remarque également que les membres identifient les difficultés chez les élèves à partir de certaines données précises et j'observe la capacité de l'équipe à se mettre en doute leurs interventions, à se questionner sur le plan pédagogique ainsi qu'à vérifier les hypothèses retenues. Je me demande donc quels critères rigoureux à mettre en place afin de laisser plus d'espace à ces questionnements et à l'émergence de ces conflits cognitifs.

Bien que certains moyens aient été mis de l'avant par l'équipe, par exemple mettre à l'agenda des moments pour observer les élèves (Clay, 2003), certains membres n'utilisent pas le sondage d'observation, ce qui rend difficile le questionnement en équipe lors des rencontres ainsi que la prise de décision collective en fonction de données. Pour remédier à cette problématique et baser les décisions sur de telles données, les élèves qui ne sont pas évalués à l'aide du sondage sont plutôt situés à partir d'une évaluation commune.

En somme, les enseignants utilisent le sondage d'observation (Clay, 2003) et les observations consignées lors des différentes tâches communes pour juger de la progression de leurs élèves et prendre **des décisions en fonction des données**. Suite à l'**analyse** de celles-ci, les enseignants mettent en place différents regroupements afin de **pouvoir intervenir** en fonction des forces et éléments à améliorer chez les élèves ciblés. Pour y arriver, les enseignants tentent de déterminer la zone proximale de développement des élèves en lecture afin de leur fournir l'étayage approprié. Je

remarque toutefois le manque de constance dans cette démarche d'observation. Mes notes me permettent d'identifier mes questionnements sur les moyens à mettre en place afin d'harmoniser l'analyse des données. Je me demande comment revoir l'organisation, si celle-ci est adéquate ou encore s'il serait préférable d'instaurer une structure par niveau d'études et, si la collecte doit se faire à l'aide de critères précis. Je constate aussi la difficulté de certains enseignants à analyser les méprises afin de comprendre ce qui est favorisé ou négligé par chacun des élèves. Il me semble que les membres de l'équipe identifient davantage les indices visuels et qu'ils interviennent moins en fonction des indices liés à la sémantique et la structure.

Bilan de l'objectif d'apprentissage

En somme, je constate avoir atteint mon premier objectif d'apprentissage, soit d'identifier à l'aide des indicateurs de la grille GOCAP. Les comportements observables liés au travail en CAP au sein de l'équipe avec laquelle je travaille. Deux raisons appuient cette constatation. Premièrement, j'ai appris à identifier des manifestations observables pour chacun des indicateurs de la grille GOCAP par le biais de l'entrevue de groupe, de mon journal de bord et des grilles des manifestations observables : *La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?*; *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous?* et *La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?* Deuxièmement, en identifiant ces manifestations, je suis capable de repérer les difficultés retenues lors de cet exercice. En voici donc quelques-unes en fonction de chacun des indicateurs.

Je retiens qu'il est difficile de maintenir la vision dans un contexte d'instabilité et de mouvement de personnel. Force est de constater la nécessité de la présence de la direction. En tant que conseillère pédagogique, mon rôle n'est pas d'assurer une supervision pédagogique, mais plutôt de soutenir et conseiller. N'étant pas quotidiennement dans le milieu, je me rends compte de l'importance de la présence physique dans le milieu pour être en mesure d'avoir le pouls au quotidien.

Maintenant, je saisis mieux la nécessité d'avoir un fonctionnement établi tel un ordre du jour pour toutes les rencontres. Je me rends compte de l'importance d'impliquer chacun des membres lors de celles-ci pour les rendre efficaces. Il est ainsi beaucoup plus facile d'attribuer des tâches pour susciter l'engagement de chacun. Je réalise que parfois, la meilleure façon de soutenir est aussi de déléguer rapidement.

L'équipe possède plusieurs habiletés interpersonnelles favorables à une culture collaborative. J'apprends à identifier les manifestations de cette culture axée sur la collaboration. En demandant aux participants de se pencher sur la grille *La culture collaborative : où en sommes-nous?* j'ai appris qu'un des membres de l'équipe identifie qu'il est difficile de travailler avec des collègues aussi avancés. Malgré son désir d'harmoniser sa démarche, il manifeste aussi son incapacité à suivre le rythme. Je réalise l'importance de vérifier la perception de chacun des membres et que de telles grilles peuvent nous donner beaucoup d'information, parfois moins perceptible, afin de mieux identifier l'indicateur de collaboration. Je comprends l'importance de douter des raisons liées au manque d'engagement d'un ou des membres. J'apprends à prendre un recul et à explorer le manque de confiance et le sentiment d'efficacité personnel.

Bien que je constate que la direction s'implique dans les questions qui touchent la pédagogie et qu'elle assure un certain suivi aux rencontres collaboratives, j'identifie que la direction réagit rarement aux comptes rendus en communiquant ses décisions, j'ai appris l'importance que les rôles soient bien compris par chacun des participants. Encore une fois, je me sens impuissante quant à l'engagement de chacun dans les différents rôles. Je constate comment mon rôle d'animatrice a ses limites quant au soutien.

J'apprends également par mes différentes observations que les rencontres CAP sont un lieu d'apprentissage qui s'appuient sur les expertises de chacun et sur l'importance que les membres se fixent des objectifs d'apprentissage. Bien que ces éléments me permettent d'identifier ce qui contribue à l'intégration des nouveaux membres, je comprends maintenant que cela ne contribue pas nécessairement à contrer l'isolement des membres par le seul fait de travailler conjointement au développement des connaissances et des compétences.

Un autre apprentissage important est que je vois maintenant la place qu'occupent le questionnement et sa richesse pour identifier les manifestations du développement de l'expertise. Aussi, force est de constater que le partage d'expertise prend différentes formes. J'apprends toutefois à me questionner sur les types de modelage qui s'avèrent efficaces. Je me rends compte qu'il faut aussi me pencher sur les différentes formes que peut prendre le partage d'expertise et sur la façon de les déterminer. Parmi celles-ci, je retiens la posture d'équipe de recherche.

De plus, les rencontres collaboratives sont un lieu pour partager au sujet de différentes préoccupations liées à la lecture et à l'harmonisation des pratiques. J'identifie que les enseignants échangent également sur le profil des élèves à partir de certaines données et qu'ils traitent des difficultés vécues. Malgré cela, j'ai appris à nuancer les types de préoccupations soulevées par les membres. Par exemple en départageant celles qui sont ponctuelles et qui s'éloignent parfois de celles qui sont liées à l'apprentissage des élèves. Je peux identifier que c'est ce qui fait qu'il n'y a pas toujours un fil conducteur d'une rencontre à l'autre.

Bref, je me rends compte qu'il est difficile d'amener les enseignants à cibler davantage les apprentissages des élèves, plus particulièrement en fonction des regroupements selon des critères précis, soit de se centrer davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement.

Finalement, j'ai appris à identifier les comportements observables liés aux prises de décision basées sur des preuves (données d'apprentissage), mais surtout à nuancer les types de données utilisées pour en faire l'analyse. Ici, je peux constater que les membres identifient les difficultés chez les élèves à partir de certaines données. Il faut maintenant travailler sur les moyens à mettre en place afin d'en harmoniser l'analyse. Je remarque également la difficulté d'établir les cibles de rendement pour chacun des élèves.

Quand je regarde mon objectif d'apprentissage, je constate qu'il est vraiment atteint, ce qui facilitera l'analyse concernant mon deuxième objectif.

Objectif 2 : Situer le stade où est rendue l'équipe afin de mieux choisir mes interventions pour la faire progresser

L'ensemble des manifestations observables dégagées lors de la triangulation me permet de situer le stade où est rendue l'équipe pour chacun des indicateurs de la grille GOCAP. Voici donc un portrait sommaire de leur progression en fonction des sept indicateurs. L'appendice K illustre par les zones ombragées le stade où se situe l'équipe en fonction de chaque indicateur.

Indicateur 1 : Vision

En fonction de ces données analysées dans la section précédente, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. La vision est partagée quant à l'importance de la lecture, mais les priorités sont parfois diffuses bien qu'en lien avec la lecture au sein de l'équipe. Certains enseignants adhèrent à une vision commune de l'élève. Toutefois, les valeurs divergent entre les membres de la CAP.

Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines

En fonction de ces observations, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. Ainsi les enseignants de 3^e et 4^e année se rencontrent sur une base régulière. Des moments de rencontres formelles sont déterminés. L'équipe-cycle a des libérations pour se rencontrer et des échanges informels en dehors des moments de libération. Les membres ont un ordre du jour, des

tâches, un procès-verbal et un suivi. Un retour sur l'expérimentation est fait lors des rencontres formelles. Les thèmes ne sont pas toujours déterminés à l'avance lors des rencontres collaboratives. Certaines rencontres sont plutôt informelles (corridor, récréation) pour discuter des élèves. La direction implante des conditions gagnantes : temps et achats de ressources en liens avec la lecture. La structure des rencontres est parfois efficace, mais nécessite une meilleure gestion de la prise de parole et de se centrer sur les sujets à l'ordre du jour. Enfin, les membres n'ont pas de responsabilités particulières lors du déroulement des rencontres.

Indicateur 3 : Culture collaborative

En fonction de ces observations, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. En effet, un climat de confiance règne dans l'équipe collaborative. Le climat est assez favorable au partage des expériences. Parmi l'équipe, 75 % des participants considèrent que leurs collègues parlent ouvertement de leurs échecs ou réussites. Le groupe démontre aussi des habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. Cependant, il y a parfois des désaccords importants lors des rencontres. Les membres partagent des ressources, mais le niveau de partage varie selon les membres. Aussi, il semble y avoir un certain manque d'engagement de certains membres. Enfin les membres de l'équipe fournissent du soutien à leurs collègues dans plusieurs contextes. On peut observer également la préoccupation d'harmoniser les pratiques lors des rencontres collaboratives et le développement d'une conscience collective.

Indicateur 4 : Leadership

En fonction de ces observations, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. Ainsi, la direction est vue comme un guide. Elle est parfois présente lors des rencontres collaboratives, mais pas toujours. La direction ne s'assure pas réellement que les normes de fonctionnement soient respectées. De façon générale, les suivis sont souvent assurés par une seule personne de l'équipe. La direction réagit rarement aux procès-verbaux. De plus, la direction permet aux enseignants de s'impliquer dans la prise de décisions autant pédagogiques que matérielles et ces derniers font preuve d'autonomie dans leurs décisions. Soulignons également que la direction encourage l'harmonisation de la planification globale. Enfin, les membres de l'équipe se distribuent les responsabilités, mais celles-ci ne sont pas déterminées à l'avance.

Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif

En fonction de ces observations, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. Ainsi les échanges sont porteurs de changement de pratiques et les rencontres sont un lieu d'apprentissage. La CAP permet aux nouveaux membres de s'intégrer et de se développer professionnellement. Le développement professionnel se fait en fonction des besoins des élèves. Les membres optent pour une démarche commune. Il y a aussi un partage du développement de l'apprentissage collectif. Enfin, les enseignants ouvrent leur classe aux collègues, mais surtout pour modéliser leur organisation.

Indicateur 6 : Thèmes abordés

En fonction de ces observations, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. Les rencontres collaboratives sont davantage un lieu pour discuter des différentes préoccupations liées à la lecture. Elles permettent aussi de discuter des résultats de l'ensemble de la classe et des élèves à risque. Toutefois, les données d'apprentissage sont peu analysées en équipe collaborative. Les enseignants disent avoir de la difficulté à s'approprier la notion de planification globale. Toutefois, lors des rencontres ils tendent à harmoniser leurs pratiques et leur évaluation. Enfin, ceux-ci discutent également des interventions pédagogiques réalisées et les thèmes sont souvent déterminés par les préoccupations des enseignants.

Indicateur 7 : Prise de décision et utilisation des données

En fonction de ces observations, l'équipe semble se situer au stade d'implantation de la grille GOCAP. Ainsi, le plan d'intervention est un moyen de préciser les besoins des élèves. On observe l'importance de mesurer le rendement des élèves. D'ailleurs, 50 % des membres disent s'appuyer sur des pratiques pédagogiques basées sur des preuves. Soulignons que tous les membres disent assez s'interroger sur les retombées de leurs interventions à l'aide de données précises. Les observations révèlent toutefois la difficulté d'établir des cibles de rendement malgré que l'observation des données permette la mise en place des interventions. Les prises de décisions sont parfois faites à partir de l'intuition, car les évaluations de la *Fiche d'observation individualisée* FOI (Clay, 2003) sont trop espacées dans le temps.

Bref, l'école se situe au stade d'implantation (niveau 2). Elle a une vision claire et partagée et des liens directs entre les priorités choisies et la vision de l'école sont parfois perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient plus facile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative est assez présente, car le groupe manifeste plusieurs habiletés interpersonnelles encourageant les échanges. La direction d'école partage un certain pouvoir entre les enseignants et l'équipe utilise parfois certaines données précises concernant l'impact de ses interventions sur la progression des élèves (Leclerc, 2012).

Bilan de l'objectif d'apprentissage

En somme, je suis en mesure d'affirmer que j'ai atteint mon deuxième objectif d'apprentissage qui est de situer le stade où sont rendues les équipes afin de mieux choisir mes interventions pour les faire progresser.

Bref, le but de situer l'équipe dans la grille GOCAP est de la faire progresser. Bien qu'elle se situe au stade de l'implantation pour l'ensemble des indicateurs, j'ai également appris à nuancer certains énoncés puisque parfois l'équipe se situe entre deux stades. En répondant à cet objectif d'apprentissage, j'ai beaucoup plus de facilité à préciser des moyens pour faire progresser l'équipe comme CAP.

En résumé, je suis en mesure d'identifier que pour les indicateurs conditions physiques et humaines, leadership et thèmes abordés, je dois nuancer les différents stades pour situer la progression de l'équipe comme CAP.

Mon troisième objectif d'apprentissage répond ainsi à ce besoin de développement professionnel visant à élargir mon répertoire de ressources utilisées lors de cette année d'accompagnement et à faire progresser l'équipe comme CAP.

Objectif d'apprentissage 3 : Préciser des moyens pour faire progresser l'équipe collaborative comme CAP afin d'améliorer mes compétences professionnelles comme conseillère pédagogique.

Au fil des rencontres avec l'équipe collaborative, mes différentes réflexions et observations m'ont permis de préciser des moyens pour faire progresser l'équipe comme CAP. Ceux mis de l'avant sont donc présentés en fonction de chaque indicateur de la grille GOCAP. D'autres sont également proposés, mais n'ont pas été expérimentés (appendice L).

Indicateur 1 : Vision

Pour s'assurer que la vision et les valeurs sont en cohérence avec les actions prioritaires par l'équipe, il me semble souhaitable d'instaurer des moyens qui servent de fil conducteur entre la direction et les enseignants. Le journal de collaboration est un moyen intéressant. Je crois qu'il y aurait davantage d'engagement si les membres

assuraient maintenant cette responsabilité. Un journal de bord institutionnel pourrait aussi être une piste à retenir pour consigner l'historique des équipes collaboratives lors de la prise en charge d'une nouvelle direction.

Pour m'outiller, je présente des activités qui peuvent s'avérer intéressantes à explorer dans le cadre d'accompagnement d'équipes collaboratives soient : *Le portefeuille, L'animal préféré, Poing fermé* (appendice L).

Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines

Pour mieux gérer l'efficacité des rencontres, il me semble profitable d'implanter des règles de fonctionnement pour faciliter les échanges. Je propose ainsi à l'équipe une activité permettant à chacun d'identifier trois valeurs prioritaires au bon fonctionnement de l'équipe (AEFO, 2009). Pour faciliter la gestion et l'efficacité, un temps est accordé pour chacun des points à l'ordre du jour.

J'identifie également qu'il serait important d'amener l'équipe à se doter d'ordres du jour plus formels lors des rencontres niveau ou cycle qui se tiennent deux fois par dix jours. Cela rendrait les rencontres plus efficaces.

Pour faciliter les différents suivis entre les membres de la CAP et pour voir à ce que le groupe s'autogère, je propose à l'équipe de se doter d'un journal de collaboration selon le modèle de l'AEFO (2009). Toutefois, ces outils ne permettraient pas d'avoir accès aux réflexions lors de la rencontre de l'équipe. Je crois qu'il serait essentiel de mettre en place un journal de bord institutionnel afin de faciliter la compréhension de la culture-école, les décisions prises dans le passé et la mise en place de plans d'action. Ces

moyens permettraient d'assurer une cohérence au sein de l'équipe étant donné son manque de stabilité.

Certains moyens sont proposés par les enseignants et la direction d'école pour faire progresser l'équipe, comme la tenue d'un journal de collaboration et d'un ordre du jour écrit à l'avance par l'un des membres. Ces outils seraient intégrés aux rencontres qui se déroulent en dehors des six journées prévues. Enfin, un outil s'avère également utile soit, *Mon travail est...mon travail n'est pas* (Appendice L)

Indicateur 3 : Culture collaborative

Les routines bien établies, comme l'ordre du jour et le compte-rendu, permettent d'échanger plus facilement. Je constate toutefois qu'il est parfois difficile de respecter l'ordre du jour convenu puisque certains membres de la CAP ne le respectent pas :

Pour rendre le travail de l'équipe collaborative plus efficace, il serait profitable de revenir à la fin de chacune des rencontres sur les normes de fonctionnement élaborées lors de la deuxième rencontre. Cela serait un moment formel pour les rappeler et développer les habiletés interpersonnelles de l'équipe qui se renouvelle constamment. Je crois aussi que cela pourrait s'avérer une routine qui encouragerait l'engagement des membres;

Pour mieux étendre l'harmonisation des pratiques d'évaluation et d'enseignement, je crois qu'il serait profitable que chacun des niveaux scolaires travaille sur une tâche d'évaluation commune pour juger si l'élève est à risque ou non. Le but de cet exercice

est d'assurer une interprétation similaire du rendement des élèves. Je propose à l'équipe de faire cet exercice, qui n'a malheureusement pas été complété suite à l'instabilité de l'équipe. J'identifie qu'il pourrait être intéressant que les enseignants d'un même niveau puissent se constituer une banque d'exemples pour illustrer des portraits d'élèves afin que l'équipe puisse se donner des points de références, surtout dans un contexte où il y a beaucoup de mouvement dans l'équipe;

Pour permettre à l'équipe de développer un langage commun, il est nécessaire qu'elle observe les mêmes cas d'élèves. Dans le but de s'approprier les différentes conventions du sondage d'observation, les membres ont d'ailleurs fait cet exercice. J'identifie qu'il pourrait être intéressant que l'équipe se constitue une banque de fiches d'observation complétées, de vidéos et de modelage pour les nouveaux. Cela vise à conserver des traces de la lecture à haute de voix de certains élèves et en consignait leurs observations sur un exemple type;

Pour favoriser la responsabilisation collective de l'équipe-école, il serait intéressant de former un comité de pilotage afin que les différentes équipes de collaboration puissent se pencher sur le rendement des élèves. Cette collaboration a comme but de se pencher sur les moyens visant à améliorer la réussite des élèves. Enfin, plusieurs activités décrites à l'appendice L complètent ces moyens de développement de culture collaborative : *Le secret*, *Le salon de thé*, *Je suis fière de moi*, *Le porte-feuille*, et *Reprendre la maîtrise*.

Indicateur 4 : Leadership

Pour assurer un partage des rôles et des responsabilités, il me semble qu'il serait profitable de déterminer de façon plus formelle les responsabilités lors des rencontres :

Ainsi, les membres pourraient assumer en alternance le rôle de responsable d'animation, des discussions, du gardien du temps, de rédacteur du compte-rendu, et de la rédaction de l'ordre du jour.

Pour faciliter les différentes responsabilités de chacun, je crois qu'en plus de planifier le calendrier des rencontres CAP, il serait profitable de prévoir des moments formels entre collègues d'un même niveau afin que les membres aient le support nécessaire pour assurer les prochains pas déterminés l'ordre des rencontres CAP.

J'identifie également qu'il serait intéressant d'établir un calendrier d'évaluation afin de permettre aux enseignants d'obtenir des données d'apprentissage à jour. Chacun des membres pourrait ainsi planifier les moments où l'équipe se penche sur les données d'apprentissage. Les membres pourraient ainsi se préparer afin de déterminer les interventions qui ont eu de l'impact, les éléments d'apprentissage et les élèves à risque.

Pour documenter leurs réflexions, leurs anecdotes et conserver des traces de leurs interventions, je crois qu'il serait intéressant que les enseignants de l'équipe se dotent d'un journal de bord afin de partager ces éléments lors des rencontres. D'autres outils soient *Trouver le coupable! Et le Message est*, sont également présentés à l'appendice L.

Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif

Afin de pallier aux différents besoins des membres, l'équipe a priorisé des stratégies éducatives qui ont fait leur preuve ainsi que des thèmes liés à la lecture. Je crois donc qu'il est important de mettre à profit les différentes expertises de chacun et de tracer un plan de développement professionnel pour l'ensemble de l'équipe. Outre les formations offertes par les conseillers pédagogiques, je pense qu'il serait souhaitable de se pencher sur des pratiques gagnantes et des moyens variés de modélisation. Bien que la modélisation se soit fait à l'ensemble de l'équipe avec l'observation d'un élève, je pense qu'il serait intéressant qu'un des membres modélise l'une des pratiques utilisées à l'ensemble de l'équipe en contexte classe.

Il serait intéressant de faire appel aux enseignants ou aux milieux qui ont déjà mis en place certaines pratiques afin que les membres puissent s'appuyer sur celles des autres pour les mettre en pratique et recevoir de la rétroaction constructive. Enfin, plusieurs activités sont également ciblées à l'annexe L pour développer la diffusion de l'expertise soient *Jouons à la balle* et *Mon travail est...mon travail n'est pas*.

Indicateur 6 : Thèmes abordés

Au-delà des échanges au sujet des fiches d'observation en lecture, il me semble prioritaire que l'équipe se penche sur des thèmes qui ciblent également d'autres types d'harmonisation des pratiques:

Il serait profitable que l'équipe se dote de référentiels- école en lecture;

Pour soutenir les membres dans leurs choix, l'équipe pourrait se doter d'une démarche concrète pour déterminer les domaines prioritaires. Leclerc (2012) identifie une démarche afin d'identifier les apprentissages essentiels à l'aide de trois questions qui réfèrent à la rétention, au transfert et au préalable.

Il serait également intéressant que les membres de l'équipe se présentent plus d'exemples de afin de constituer des exemples types, de conserver des traces de leurs décisions et éventuellement de remettre en question leur statu quo. Une autre piste à explorer est de se pencher sur des cas d'élèves. Toutefois, je crois que les études de cas devraient être plus dirigées. Pour cela, il doit y avoir la présentation d'un cas précis. Les collègues doivent faire leurs suggestions et la personne qui présente le cas d'élève procède à l'identification de moyens à explorer ou à retenir. Je pense également que la direction doit s'investir davantage dans le choix des thèmes ciblés par l'équipe en questionnant davantage et en lisant les journaux de bord. Une activité de l'annexe L permet également de faire progresser l'équipe au regard de cet indicateur, soit *Le voyage idéal*.

Indicateur 7 : Prise de décision et utilisation des données

Pour progresser dans la prise de décisions en fonction des données probantes, l'équipe doit aller au-delà de l'harmonisation des pratiques. J'identifie qu'il serait intéressant d'établir un calendrier d'évaluation afin de permettre aux enseignants d'obtenir des données d'apprentissage à jour. Chacun des membres pourrait ainsi planifier les moments où l'équipe se penche sur les données d'apprentissage. Les membres pourront ainsi se préparer afin de déterminer les interventions qui ont eu de

l'impact, les éléments d'apprentissage et les élèves à risque. Les moyens présentés à l'annexe L permettent également de développer *la prise de décisions en fonction des données probantes, soit S'il y avait et Lapin et Œil qui marchent.*

Bilan de l'objectif d'apprentissage

En ce qui concerne mon troisième objectif, je considère que celui-ci est atteint dans le cadre de l'essai. Par contre, je suis consciente que celui-ci reste à être développé. En étant en appropriation de mes deux premiers objectifs d'apprentissage, je constate que les moyens mis en place sont des moyens explorés. Je suis tout de même assez satisfaite de ma démarche puisque je suis en mesure d'identifier des moyens précis pour faire progresser d'éventuelles équipes (voir annexe L).

J'apprends que pour faire progresser la vision, il est important d'instaurer des moyens qui servent de fil conducteur entre la direction et les enseignants. Le journal de collaboration est un moyen intéressant tandis le journal de bord institutionnel pourrait s'avérer une piste à retenir pour consigner l'historique des équipes collaboratives lors de la prise en charge d'une nouvelle direction.

Pour faire progresser l'équipe à l'indicateur conditions physiques et humaines, il est important de gérer l'efficacité des rencontres. Ici, je comprends l'importance d'implanter des règles de fonctionnement comme un ordre du jour plus formel pour toutes les rencontres ainsi que des routines bien établies. D'ailleurs, les membres pourraient rediscuter de celles-ci afin de les rendre plus efficaces.

En ce qui concerne la culture collaborative, je vois toute l'importance de l'harmonisation des pratiques d'évaluation. Je retiens les moyens suivant : banque d'exemples pour illustrer des portraits d'élèves, choix d'une tâche d'évaluation, développement d'un langage commun et comité de pilotage au sein de l'école.

Pour ce qui est du leadership, je me rends compte de la nécessité que les membres assument à tour de rôle des responsabilités. Je retiens entre autres la responsabilité d'animateur, les discussions, un gardien du temps, un rédacteur du compte-rendu et un responsable de la rédaction de l'ordre du jour.

Pour l'indicateur diffusion de l'expertise et apprentissage collectif, je retiens comme moyen de faire progresser une équipe le plan de développement professionnel et de mettre l'emphase sur la modélisation.

Pour ce qui est des thèmes abordés, je crois qu'il faut absolument retenir les moyens suivants pour faire progresser une équipe : des référentiels-écoles en lecture, la nécessité de déterminer les domaines prioritaires, des exemples types ainsi que des cas d'élèves.

Pour l'indicateur prise de décision et utilisation des données, je retiens qu'il serait intéressant d'établir un calendrier d'évaluation afin de permettre aux enseignants d'obtenir des données d'apprentissage à jour. Chacun des membres pourrait ainsi planifier les moments où l'équipe se pencherait sur les données d'apprentissage. Les membres pourraient ainsi se préparer afin de déterminer les interventions ayant de l'impact, les éléments d'apprentissage et de repérer élèves à risque.

Bref, dans le cadre de ma démarche d'apprentissage, je considère avoir précisé des moyens de faire progresser une équipe CAP.

Dans le cadre de ma démarche de développement professionnel, trois objectifs d'apprentissages sont ciblés ainsi que trois compétences de développement professionnel. Le prochain chapitre a comme but de démontrer ma démarche et d'en faire le bilan.

CHAPITRE V

BILAN DES APPRENTISSAGES

Après avoir dressé l'analyse réflexive en fonction de mes trois objectifs d'apprentissage, je présente le bilan de mes apprentissages.

En tant qu'accompagnatrice, mon souhait a été de connaître les membres de l'équipe collaborative, mais d'identifier également les comportements observables liés au travail en CAP (objectif 1) pour situer le stade où est rendue l'équipe (objectif 2). Cela me permet de mieux choisir mes interventions pour la faire progresser (objectif 3). L'atteinte de ces objectifs ne se fait certainement pas de façon linéaire et pour y arriver, je note mes observations et réflexions dans mon journal de bord.

Pour avoir un regard sur ma pratique et mes compétences en tant que conseillère pédagogique, je note également la compétence ciblée dans le cadre de la rencontre ainsi que des exemples et contre-exemples dans la pratique qui illustrent le développement de celles-ci. Afin d'avoir un regard global sur chacune des compétences, je donne des exemples et des contre-exemples pour chacune d'elle afin de cibler ce qui est atteint ou ce qui reste encore à développer.

Objectif 1 : Identifier les comportements observables liés au travail en CAP. En somme, je constate avoir atteint mon premier objectif d'apprentissage soit d'identifier à l'aide des indicateurs de la grille GOCAP les comportements observables liés au travail en CAP dans l'équipe avec laquelle je travaille. J'ai appris à identifier des manifestations observables pour chacun des indicateurs de la grille GOCAP, ce qui me permet aussi d'identifier les difficultés retenues lors de cet exercice.

Objectif 2 : Situer le stade où est rendue l'équipe afin de mieux choisir mes interventions pour la faire progresser. En ce qui concerne, mon deuxième objectif d'apprentissage, je considère l'avoir atteint puisque j'ai été en mesure de situer le stade où est rendue l'équipe, soit le stade d'implantation, afin de mieux choisir mes interventions pour la faire progresser. Cela a été possible grâce à l'intégration de mon premier objectif d'apprentissage, de mes outils de collecte de données et de ma triangulation. Le but de situer l'équipe dans la grille GOCAP est de la faire progresser. Bien qu'elle se situe au stade de l'implantation pour l'ensemble des indicateurs, j'ai également appris à me positionner face à certains énoncés étant donné qu'elle se situe parfois entre deux stades. En répondant à ce deuxième objectif d'apprentissage, j'ai beaucoup plus de facilité à préciser des moyens pour faire progresser l'équipe comme CAP.

Objectif 3 : Préciser des moyens pour faire progresser l'équipe collaborative CAP. En ce qui concerne mon troisième objectif, je peux affirmer que celui-ci est atteint puisque je suis en mesure de préciser des moyens pour faire progresser l'équipe. Toutefois, je suis consciente que cet objectif reste à développer puisque son but est aussi de trouver des pistes et des moyens efficaces. En étant en appropriation de mes deux premiers objectifs d'apprentissage, je constate que les moyens mis en place étaient des moyens explorés. Je suis tout de même assez satisfaite de ma démarche puisque je suis en mesure d'identifier des moyens précis pour faire progresser d'éventuelles équipes et cela, en fonction des indicateurs. Je me suis également penchée sur d'autres moyens que

je souhaiterais explorer. Ceux-ci sont regroupés en fonction des indicateurs de la grille GOCAP (appendice L).

Pour m'observer dans le développement de mes compétences professionnelles, j'écris mes observations et réflexions dans mon journal de bord. Je cible également une compétence lors de chacune des rencontres et j'identifie des exemples et des contre-exemples dans la pratique qui illustrent le développement de celles-ci. Pour m'auto-évaluer, je porte donc un regard global sur ce qui est atteint ou ce qui reste à développer à l'aide de ces exemples et contre-exemples.

Compétence 5 : Évaluer les impacts de mes accompagnements au regard du développement de l'expertise visant la réussite des élèves chez les membres de la CAP. Je fais appel à cette compétence lors de la première rencontre avec l'équipe collaborative. Dans le contexte où elle accueille de nouveaux membres, je ne connais pas toute l'équipe et donc pas suffisamment de manifestations observables pour situer l'équipe avant la première rencontre.

Je me donc questionne sur la façon d'amener cette équipe collaborative renouvelée à développer et adhérer à une vision. Bien que la CAP soit un moyen privilégié pour favoriser l'insertion des nouveaux membres, je me demande par où commencer dans la planification de cette rencontre puisque certains membres adhèrent déjà aux valeurs et à la vision. Je considère donc devoir trouver un moyen rapide pour mieux connaître les membres et leur cheminement afin de pouvoir établir la ligne directrice mes futurs accompagnements.

Mes différents journaux de bord me permettent aussi de consigner et cibler les prochains pas que se donnent les membres de l'équipe pour progresser comme CAP et parler le même langage afin de répondre aux besoins de leurs élèves en lecture.

Comme accompagnatrice, je constate la difficulté de soutenir une équipe puisque je ne suis pas quotidiennement dans le milieu. J'établis donc un nouveau moyen de communication entre l'équipe, la direction et moi afin de transmettre mes principaux constats, ce qui s'avère un exemple dans la pratique de la compétence 5. Les années précédentes, j'utilisais un procès-verbal pour chacune des rencontres. J'ai pu évaluer que l'impact n'était pas celui recherché. J'adapte ainsi mes interventions en optant pour un journal de collaboration. Ce dernier est un outil provenant des outils AEFO. Puisque je suis la personne responsable de la prise de notes, je consigne le déroulement et les réflexions de l'équipe lors des rencontres. Bien que cela soit mis en place, il y a peu de réactions de la part de la direction, ce qui s'avère en quelque sorte un contre-exemple dans la pratique. Force est de constater que malheureusement, cet aspect relève aussi du leadership de la direction. C'est dans cette optique que je me permets alors de faire quelques suivis plus traditionnels auprès de la direction afin de communiquer mes observations quant au regard de la progression des participants.

Au fil des rencontres, je réalise l'importance de ramener régulièrement ce qu'est la vision de l'équipe. Par exemple, lorsque des membres expriment vouloir travailler sur des activités liées à l'écriture, j'insiste sur la vision que s'est donnée l'équipe collaborative, soit la lecture. (accompagner les participants pour évaluer les

impacts de leurs actions sur la réussite de leurs élèves et pour en analyser les causes). Le questionnement s'avère intéressant pour faire émerger les besoins.

L'exercice de la planification globale est un exemple qui me permet d'accompagner les participants à évaluer les impacts de leurs actions sur la réussite de leurs élèves et d'en analyser les causes (compétence 5). Je propose donc de se donner des évaluations communes afin d'établir des attentes pour chacune des années. Ainsi, en plus de voir si les pratiques mises en place ont un impact sur les apprentissages des élèves, il est possible d'évaluer où en est l'ensemble du groupe.

Comme contre-exemple du développement de cette compétence, j'ai beaucoup de difficulté à amener les membres de l'équipe à évaluer les impacts de leurs actions sur la réussite de leurs élèves par l'analyse des données. Les moyens identifiés par le biais de mon troisième objectif d'apprentissage me seront utiles ultérieurement. Je crois tout de même qu'en fonction du stade initial de l'équipe collaborative, il convient d'aller plus rapidement.

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des participants. Les exemples suivants me permettent de démontrer comment j'utilise et choisis des outils permettant aux participants de nommer les apprentissages réalisés et d'identifier leurs besoins ultérieurs de formation pour s'adapter à celles qui suivront.

Identifier les besoins de formation des participants. En consultant mon journal de bord, je peux identifier que pour déterminer les besoins des membres de la CAP, je cible différents outils, techniques et activités. Parmi ceux-ci, j'ai utilisé la technique du SVA

(« Je sais, je veux apprendre et j'ai appris »). Cette technique est une stratégie souvent utilisée en lecture. Elle a comme but de me permettre d'identifier la conception qu'ont les membres de l'équipe collaborative d'une CAP. Lors de cette technique, chacun identifie donc ce qu'il sait d'une CAP, ce qu'il voudrait savoir sur celle-ci et ce qu'il a appris suite aux échanges. Cette technique s'est avéré un moyen rapide de partager sur les conceptions et besoins qu'ont les membres de l'équipe et un exemple de manifestation de la compétence dans l'accompagnement. Étant donné que certaines pratiques sont déjà instaurées chez certains enseignants, cela permet aussi de préciser des attentes quant à aux pas à faire afin d'assurer une mise à niveau du développement professionnel de l'équipe de façon réaliste.

Toujours en fonction des besoins et caractéristiques des participants, d'autres techniques sont également utilisées afin d'amener l'équipe à prioriser leurs besoins. Par exemple, j'ai choisi la technique de l'Arc-en-ciel. Les enseignants sont alors amenés à discuter sur les priorités et à les classer selon leur importance à court, moyen et long terme. Ce qui a découlé de ces échanges a été fort utile pour déterminer les objectifs de l'accompagnement de l'année scolaire en cours et établir un plan d'action. Entre autres, les participants ont identifié qu'il est souhaitable de connaître les conventions du sondage de Clay (2004) et du modèle de gestion de classe *Les 5 au quotidien* avant de s'attaquer à l'achat de livres. Ceux-ci conviennent qu'il est ainsi plus facile d'avoir un langage commun pour discuter des élèves ce qui facilite la collaboration pour qu'ils deviennent « les élèves de tout le monde ». L'équipe fait donc un pas dans une démarche de vision commune et d'harmonisation des pratiques.

Pour aider l'équipe à se donner des objectifs réalistes et ainsi déterminer les objectifs de l'accompagnement (compétence 7), je propose que chacun se donne des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réalisable dans le temps) qui sont consignés dans le journal de collaboration de l'équipe. L'intention des objectifs SMART est aussi de cibler et prioriser les actions à mettre en place (compétence 5). Dans un changement de pratique, il est facile de se fixer une charge de travail importante qui peut mener à l'épuisement ou encore au découragement. Je vois ainsi ce moyen comme une condition de succès d'un changement de pratique et découle en partie de la compétence 13.

Le questionnement demeure un moyen intéressant pour susciter des réflexions quant aux priorités qui sont liées à la vision. Je questionne alors les membres : « Est-ce que discuter ou mettre en place cette activité contribue à améliorer la compétence à lire de vos élèves? ». Je fais appel à cette compétence lorsque des membres expriment leur désir de laisser tomber la trousse GB+ afin d'utiliser la méthode CAFÉ (structure permettant de travailler les stratégies en fonction des besoins des élèves). Par exemple, je me permets de ramener la vision de l'équipe et les priorités liées à celle-ci : « Vous semblez dire que vous pouvez identifier les difficultés de vos élèves, mais comment savez-vous que chacun de vos élèves progresse? ».

Lors de chacune des rencontres, les membres de l'équipe s'entendent sur le prochain ordre du jour. Je trouve ce moyen intéressant afin d'accompagner l'équipe dans l'action en fonction des besoins du moment.

Je crois avoir développé partiellement cette compétence, mais considère avoir relevé le défi que la situation impose. Je me sens toutefois plus outillée si une telle situation se présentait à nouveau.

Compétence 13 : Exercer un rôle conseil dans un contexte de changement organisationnel en milieu scolaire. Le journal de collaboration s'avère alors un exemple d'un moyen intéressant de piste d'action pour communiquer cette information à la direction qui se veut le gardien de la vision et ainsi développer ma compétence à exercer un rôle conseil dans l'implantation de la CAP. Malheureusement, je considère que le manque de communication avec la direction est un enjeu qui ne favorise pas la mise en place de pistes d'action. Tel que mentionné lors de l'analyse réflexive, les conditions de succès d'un changement de pratique ont déjà été précisées. Je réalise l'importance de la compréhension du rôle de chacun au sein de la CAP. Je dois donc avoir une réflexion sur les moyens qui peuvent être pris pour susciter plus d'engagement chez la direction. Bref, je sais maintenant que je dois améliorer cette compétence.

De façon globale, j'évalue avoir développé les compétences professionnelles visées par l'accompagnement de cette équipe collaborative. Je suis tout de même en mesure d'identifier qu'à plus long terme, il serait nécessaire d'élaborer un répertoire de pistes et de moyens pour assurer le développement de cette équipe collaborative. À titre de développement des compétences professionnelles, j'auto-évalue que je dois trouver des pistes pour mieux accompagner les participants à évaluer les impacts de leurs actions sur la réussite de leurs élèves pour en analyser les causes. Comme le démontrent les différentes manifestations observables, il a été difficile d'amener l'équipe à se pencher

sur la prise de décision basée sur des données probantes étant donné le stade de progression de l'équipe collaborative. En vertu du manque d'engagement de certains des membres, j'identifie aussi devoir développer des moyens afin de mieux accompagner l'équipe à déterminer les objectifs d'accompagnement. Je souhaite ainsi développer la compétence à accompagner les nouveaux membres et ceux plus réticents dans les limites de ma fonction de conseillère pédagogique.

CONCLUSION

En partant de la problématique « Où des CAP voient le jour et d'autres prennent fin », on peut se demander si les caractéristiques d'une CAP initialement identifiées par Hord (1997) et qui ont mené à la grille GOCAP de Leclerc (2012) sont réellement en place. Je demeure convaincue que le fait d'outiller les milieux à mieux identifier leur fonctionnement en fonction des indicateurs de la grille GOCAP contribuera à l'implantation des CAP sur le territoire de la CSPO et ailleurs. Il est certain que tous les acteurs doivent bien comprendre les fondements de ce mode de fonctionnement où l'élève est au cœur des interventions, mais je crois qu'en tant que conseillère pédagogique, la CAP est moyen privilégié d'accompagner dans la pratique.

En ce sens, les trois objectifs d'apprentissage poursuivis sont atteints. Il me reste encore mes compétences professionnelles à perfectionner, notamment celle visant à exercer un rôle conseil dans l'implantation de la CAP.

Le cadre théorique rattaché à cette problématique me permet d'affirmer que tous les points d'analyse de l'essai sont élaborés en fonction des cinq thèmes suivant : la communauté d'apprentissage professionnelle, l'équipe collaborative, la progression de l'école comme CAP, les indicateurs de la grille GOCAP, les stades de progressions de l'équipe, les types de question et enfin, les compétences professionnelles. La méthodologie utilisée m'a permis de faire une démarche réflexive en analysant la grille GOCAP. Avec l'aide des instruments de collectes de données proposés, j'en suis arrivée

à analyser chacun de mes objectifs d'apprentissage et à porter un jugement sur l'atteinte de chacun d'eux, tout en reconnaissant les limites rencontrées.

L'analyse réflexive effectuée est rigoureuse grâce à la triangulation des trois outils, soient l'entretien de groupe, le journal de bord, les grilles de manifestations observables *La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?*; *Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous?* et *La prise de décision à partir des données probantes : où en sommes-nous?* En prenant conscience de mes forces et de mes défis dans le développement de mes compétences dans l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles, je m'outille davantage à répondre à mes trois objectifs d'apprentissages ciblés.

Force est de constater que cette démarche fait vivre toutes sortes de remises en question et d'incertitudes puisque chaque équipe a sa couleur et que le monde scolaire est en perpétuels changements.

En résumé, la globalité de ma démarche me permet de suivre mon développement dans l'amélioration de mes compétences. À la fin de mon parcours de maîtrise, je suis en mesure d'apprécier mes réussites et de nommer ce que j'ai appris, ce qu'il me reste à découvrir, ce que je dois encore améliorer. Cependant, je suis consciente que certains facteurs relèvent moins du rôle du conseiller pédagogique. Il s'agit alors de travailler de concert dans une approche systémique, mais surtout de collaboration.

Plusieurs questions demeurent encore : « Comment outiller le conseiller pédagogique dans l'accompagnement de plusieurs CAP », « Les CAP peuvent-elles supporter

d'autres CAP? » et « Comment attribuer les ressources de la commission scolaire dans le cadre d'un accompagnement CAP? ». Je crois sincèrement que la continuité de cette étude en vaut la peine. Puisque le changement nécessite du temps, et que les CAP sont instaurées depuis déjà quelques années, je pense que nous aurons plus de réponse dans les années à venir.

RÉFÉRENCES

Association des enseignants et enseignantes franco-ontariens (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*, [En ligne].
http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf

Ayotte-Beaudet, J. Ph., & Jonnaert, Ph. (2010). Bibliographie francophone relative à la notion de compétence. *Cahiers de la CUDC*, 2(2), [En ligne].
<http://cudc.uqam.ca/articles/6bib.pdf>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck.

Beaumont C., Lavoie J., & Couture C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Université Laval.

Bélaïr, F. (2004). *Vivre en équilibre : des outils d'Animation et d'intervention de groupe*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Blase, J. & Kirby, P.C. (2010). *Des stratégies pour des directions efficaces : Motiver et inspirer les enseignants*, Montréal : Chenelière Éducation.

Boushey G., & Moser, J. (2011). *La méthode CAFÉ : engager les élèves dans un processus d'évaluation quotidien pour un enseignement efficace*. Montréal : Modulo.

- Boushey G., & Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Duval : Mont-Royal.
- Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais (2011). *Convention de partenariat de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais*. Gatineau : Gouvernement du Québec.
- Desmarais, C. (2010). La Communauté d'apprentissage professionnelle : pour changer des pratiques en milieu défavorisé. *Vie pédagogique*, 155, [En ligne]. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossier_D_5
- DuFour, R. (2007). Maximizing the Impact of Teacher Collaboration. *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*, [En ligne]. http://www.centerforcsri.org/files/TheCenter_NL_Mar07.pdf
- Hord, S. M., & Hirsh, S. A. (2009). The Principal's Role in Supporting Learning Communities. *Educational Leadership*, 66(5), 22-23.
- Hord, S. M., & Sommers, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities : Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Lafortune, L. (2004). *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Collection Éducation-intervention. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Leclerc, M. (2012). *Créer et maintenir à long terme une communauté d'apprentissage professionnelle de haut niveau : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2011). Diriger une école en la centrant sur la communauté d'apprentissage professionnelle. *Revue Indirect*, 19(1), 32-56.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., & Clément, N. (2010). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impact sur les élèves. *La revue recherches en éducation*, 2-32.
- Leclerc, M. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires. *La revue des Échanges*, 101, 29-42.
- Leclerc, M. (2009). La communauté d'apprentissage professionnelle : quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissement scolaires. 14e Biennale de l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), Ottawa.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie*. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Leclerc, M., & Moreau A. (2010a) La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier de réussite des élèves. *Le point en administration de l'éducation*, 12(4), 21-28.

- Leclerc, M., Clément N., & Moreau, A. C. (2010). L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : l'expérience d'une école novatrice en lecture. *Vie pédagogique, 156*, [En ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2018122>
- Leclerc, M., Moreau, A. C., & Lépine, M. (2009). Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading : better understanding the Stages of Development. *Conférence Européenne sur la lecture (ERA)*, Braga, Portugal.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., Davidson, A. L., & Dumont, É. (2010). Des outils pour faciliter le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle en vue d'améliorer l'apprentissage de la lecture en contexte d'inclusion. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (Dir.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 127-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M. F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS, 23*(1), 12-30.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools : Professional Community, Organisational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership, 16*(4), 477-489.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Rapport Ensemble pour la réussite!* Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008a). *Plan d'amélioration du français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008b). *Loi de l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Savoie-Zajc, L., & Peters, M. (2011). L'accompagnement, un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles au niveau scolaire. *AQEP vivre le primaire*, 24(2), 38-40.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. (Reissue ed.) San Francisco : Jossey-Bass.
- Tardif, M. (2004). Entrevue. *Formation et profession*, 10(1), 8-15.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers Experience Principal Leadership : The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : University Press.

APPENDICES

Appendice A

Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)

Émergence

Haut niveau de fonctionnement



	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision	<ul style="list-style-type: none"> La vision de l'école n'est pas claire face à la réussite pour tous ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. Les priorités sont multiples et diffuses. Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> La vision de l'école est claire et partagée face à l'amélioration de la littératie chez les élèves, mais les priorités sont multiples et diffuses. Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> La vision de l'école face à l'amélioration de l'apprentissage en lecture est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	<ul style="list-style-type: none"> Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréation ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives. 	<ul style="list-style-type: none"> Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréation, temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Culture axée sur la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. • Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. • Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. • L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. • Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences. 	<ul style="list-style-type: none"> • La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. • Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : « <i>Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève</i> ». • L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants. • La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. • La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. • La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. • Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. • La présence de la direction est nettement et positivement ressentie tant en ce qui concerne la vision que le suivi des rencontres collaboratives. • Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. • La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. • Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. • Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. • Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. • Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. • Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. • Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. • Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation toute entière.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. • Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). • La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. • Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). • Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. • Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. • La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.
Prise de décision et utilisation des données	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. • Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner face à l'impact des interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises, parfois, en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, à partir de ce que dit la recherche ou de l'impact observé sur les élèves par des données précises. • Il existe certaines données précises face à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) pour connaître l'efficacité des interventions. • L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses approfondies et collectives ainsi que pour questionner l'impact des interventions pédagogiques.

Source : Leclerc, 2012.

Appendice B

Grille d'auto-évaluation adaptée de Commission scolaire des Hautes Rives. Auto-analyse des compétences professionnelles du conseiller pédagogique.

Compétences ciblées	Question selon les compétences ciblées	Auto-évaluation			Rencontres 1 à 6					
		Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Nov. 2012	Déc. 2012	Jan. 2012	Fev. 2012	Mars 2012	Avril 2012
Compétence 5 : Évaluer les impacts de mes accompagnements au regard du développement de l'expertise visant la réussite des élèves chez les membres de la CAP	Est-ce que je réussis à :									
	Utiliser et choisir des outils permettant aux participants de nommer les apprentissages réalisés et d'identifier leurs besoins ultérieurs?			X	X	X	X	X	X	X
	Identifier les besoins de formation des participants pour adapter celles qui suivront?			X	X	X	X		X	
	Accompagner les participants pour évaluer les impacts de leurs actions sur la réussite de leurs élèves et pour en analyser les causes?		X							
	Communiquer mes principaux constats au regard de la progression des apprentissages des participants?			X	X	X	X	X	X	X

Compétences ciblées	Question selon les compétences ciblées	Auto-évaluation			Rencontres 1 à 6					
		Pas du tout	Plus ou moins	Tout à fait	Nov. 2012	Déc. 2012	Jan. 2012	Fev. 2012	Mars 2012	Avril 2012
Compétence 7 :	Est-ce que je réussis à :									
Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors des rencontres CAP.	Faire émerger les besoins réels des personnes ou équipes accompagnées?			X	X	X	X	X	X	X
	Déterminer les objectifs de l'accompagnement (situation désirée)?		X		X	X	X	X		
	Établir un plan d'action?									
	Accompagner les gens dans leurs actions?		X		X	X		X		
	Construire dans l'action?		X			X			X	
	Évaluer les actions avec les participants à la fin du parcours?			X	X	X	X	X	X	X
Compétence 13 :	Est-ce que je réussis à :									
Exercer un rôle conseil dans l'implantation de la CAP.	Préciser les conditions de succès d'un changement de pratique?		X		X			X	X	
	Proposer des pistes d'action en vue de la réalisation d'un changement organisationnel?			X	X	X		X	X	

Appendice C

Schéma d'entretien de groupe

Indicateurs	Exemple de questions
Vision	<ul style="list-style-type: none"> - De quoi parlez-vous dans vos rencontres? (D)² et (C) - Quelle est la vision de votre école? (projet éducatif) (C) - Que voulez-vous que votre école devienne? (C)
Conditions physiques et humaines	<ul style="list-style-type: none"> - Quand vous rencontrez-vous? À quels moments? D - Dites-moi comment se déroulent vos rencontres? D - Qui les prépare? Où se déroulent-elles? D - Comment se fait l'animation? Comment déterminez-vous les thèmes? D - Qui anime? Que font les autres personnes? Décrivez-moi comment s'est passée la dernière rencontre? D et I - Comment se déroulent habituellement vos rencontres? D et A - À quelle fréquence se tiennent habituellement vos rencontres? D
Culture collaborative	<ul style="list-style-type: none"> - Que faites-vous lorsque vous êtes en désaccord? I et A - Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer quant au climat des rencontres? A et I - Y a-t-il des choses que vous aimeriez changer? I et D - De quoi parlez-vous dans vos rencontres? D - Quand parlez-vous de vos élèves, comment le faites-vous? C et R Pouvez-vous me donner un exemple? - Considérez-vous vos rencontres comme une source d'apprentissage? R et I
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est, selon vous, le rôle d'une direction d'école? C - Quelles sont vos attentes face à votre direction d'école? D - Quel est, selon vous, le rôle des enseignants au sein de l'équipe? D - Qu'est-ce que vous faites avant la rencontre? D et R - Qu'est-ce que vous faites pendant la rencontre? D et R - Qu'est-ce que vous faites après la rencontre (journal, expérimentation, trouver ressources...) D et R - Qui prend les décisions ou encore qui décide des thèmes abordés? D et R - Qui prend la décision finale? D et R - Comment se fait le suivi aux rencontres? Pouvez-vous me donner un exemple? - Quelle autonomie avez-vous en matière de prise de décisions concernant les besoins de vos élèves? - Parlez-moi de vos objectifs? En qui sont-ils des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves? R et D

² (D) pour descriptif fait référence au type de questions qui peuvent être posées lors d'une entrevue selon Lafortune. Ces types de questions sont explicités à l'appendice C.

Lafortune, L. (2004). Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- | | |
|---|--|
| Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif | <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les changements observés dans votre milieu suite à l'implantation de votre communauté d'apprentissage? R et M - En quoi vos rencontres sont-elles des sources d'apprentissage collectif ou encore individuel? R et M - Qui arrive avec des ressources à partager la plupart du temps? Donnez-moi un exemple. M - Vos temps de rencontre vous permettent-ils d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de vos élèves? Donnez-moi un exemple? R et D - Ou encore de résoudre collectivement des problèmes? Donnez-moi un exemple? R |
| Thèmes abordés | <ul style="list-style-type: none"> - Quels sujets abordez-vous habituellement lors de vos rencontres? D et R - Comment déterminez-vous le sujet de vos rencontres? D et R - Quelle situation vous préoccupe davantage : les résultats de l'ensemble de la classe ou encore le résultat des élèves à risques? D et R - De quoi parlez-vous le plus? Donnez-moi un exemple. Expliquez-moi comment s'est déroulée la dernière rencontre? Que se passera-t-il ensuite? D et R |
| Prise de décision et utilisation des données | <ul style="list-style-type: none"> - Comment arrivez-vous à déterminer la progression du rendement de vos élèves? / Sur quoi vous appuyez-vous pour déterminer la progression du rendement de vos élèves? / Comment savez-vous que vos élèves ont appris? D et R - Quelle est la place de l'évaluation dans votre enseignement? De l'apprentissage D et R - Comment déterminez-vous le choix de vos interventions pédagogiques? D et R - De quelle façon déterminez-vous les objets d'apprentissage de vos élèves? D et R - De quelles données d'apprentissage disposez-vous? À quelle fréquence faites-vous une collecte de données d'apprentissage? D et R - À quelle fréquence employez-vous les données d'apprentissage pour situer la progression de vos élèves? D et R - Comment les données d'apprentissage vous sont-elles utiles pour voir l'impact de vos interventions? D et R |
-

Appendice D

La culture collaborative de l'école : Où en sommes-nous?

	Pratique collaborative	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer il faudrait...
Lorsqu'une personne émet de nouvelles idées, elles sont examinées avec attention par les autres membres de l'équipe.					
Lors des rencontres collaboratives, les collègues parlent ouvertement des échecs ou des défis rencontrés.					
Les collègues sollicitent le point de vue des autres pour approfondir une problématique, relever un défi ou surmonter un obstacle.					
Les collègues ne démontrent aucune crainte de discuter ouvertement entre eux de leur enseignement et de ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné.					
Chaque intervenant de l'école fait preuve d'ouverture d'esprit par rapport à la critique.					
Nous abordons régulièrement les préoccupations sous différents angles afin d'avoir différents points de vue et de trouver des solutions originales.					
Chacun est encouragé à donner franchement son point de					

	Pratique collaborative	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer il faudrait...
vue par rapport à une situation particulière.					
Lors des rencontres collaboratives, chaque intervenant donne sa rétroaction de façon honnête.					
Les collègues démontrent qu'ils se sentent personnellement responsables des résultats collectifs atteints.					
Les préoccupations sont mutuellement partagées au sein de l'équipe et mes collègues démontrent qu'ils considèrent tous les élèves, mêmes ceux des autres classes, comme étant les leurs.					
Mes collègues démontrent qu'ils se traitent les uns les autres avec respect.					
Nous avons déterminé des normes de fonctionnement pour les rencontres collaboratives.					
Nous avons déterminé conjointement les apprentissages essentiels.					
Mes collègues démontrent qu'ils savent ce que chaque élève devrait apprendre.					
Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement ainsi que notre vocabulaire pédagogique entre les classes et les					

Pratique collaborative	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer il faudrait...
------------------------	-------	----------	-------------	---------------------------------

cycles.

Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation en déterminant la façon dont chacun peut juger de l'apprentissage d'un élève à partir d'une tâche commune.

Source : Leclerc (2012).

Légende : pas du tout : 0; très peu : 1; assez : 2; pratique courante : 3.

Appendice E
Gabarit pour un journal de bord

Lieu :

Date :

Action	- Qu'est-ce qui s'est passé depuis la dernière rencontre?
Description de l'intervention	
Réflexions	<ul style="list-style-type: none"> - Quel but était poursuivi lors de cette intervention et est-il atteint? - Quelle compétence est-ce que je souhaiterais modifier/développer? - Qu'est-ce que j'ai appris au cours de cet épisode?
Observations	<ul style="list-style-type: none"> - Quels liens théoriques ou quels savoirs préalables sont utilisés pour m'aider à expliquer ce que j'ai appris? - Quelles lectures m'aident ou m'ont aidé à atteindre ces niveaux de compréhension ou de compétence?
Planification	- Compte tenu de ce que j'ai appris, comment vais-je me préparer pour ma prochaine intervention?
Relance dans l'action	

Adapté de Savoie-Zajc & Peters (2011).

Appendice F²

Triangulation des manifestations observables des indicateurs de la grille GOCAP

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
Indicateur 1 : Vision		
Tous les intervenants de l'école ont-ils participé à l'élaboration de la vision et au choix des valeurs de l'école?	Est-ce que les membres de l'équipe parlent de la lecture dans leur rencontre?	De quelle façon l'équipe collaborative place-t-elle la lecture comme domaine prioritaire?
Mes collègues démontrent-ils qu'ils partagent la vision et les valeurs de l'école? Le comportement de mes collègues est-il en cohérence avec la vision et les valeurs choisies?	Est-ce que les enseignants identifient que tous les élèves peuvent progresser en lecture?	Est-ce que les membres de l'équipe collaborative ciblent les priorités qui sont en lien avec la lecture?
Les discussions entre intervenants mettent-elles clairement en évidence que l'on croit dans la réussite de tous les élèves? À notre école, les domaines prioritaires pour l'amélioration du rendement sont-ils clairement identifiés?	Est-ce que l'ensemble des membres de l'école est impliqué dans la vision de l'école?	De quelle façon puis-je percevoir que l'équipe collaborative est centrée sur l'élève?
Tous les intervenants de l'école ont-ils participé au choix des priorités d'action (domaines prioritaires)?		Qu'ai-je observé qui indique que la vision et les valeurs sont bien comprises? Qui indique que la lecture est un domaine prioritaire partagé par tous les membres de l'équipe?

² La triangulation des manifestations observables des indicateurs de la grille GOCAP est présentée pour tous les indicateurs bien que dans le cadre de l'essai certains indicateurs n'ont pas été retenus.

Grille OÙ en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>Mes collègues démontrent-ils qu'ils s'entendent sur des priorités d'action (domaines prioritaires)?</p>		
<p>Les attentes de la direction sont-elles clairement exprimées? Le comportement de la direction est-il en cohérence avec la vision et les valeurs choisies?</p>		
<p>Chaque enseignant peut-il formuler précisément les attentes de la direction d'école à l'égard de l'apprentissage des élèves?</p>		
<p>La direction rappelle-t-elle régulièrement la vision et les valeurs de l'école?</p>		

Indicateur 2 : Conditions physiques et humaines

<p>Les enseignants ont-ils leurs rencontres collaboratives pendant l'horaire de travail? Les rencontres collaboratives sont-elles prévues à l'avance?</p>	<p>Est-ce que les membres de l'équipe identifient clairement les moments formels et informels de leurs rencontres?</p>	<p>De quelle façon puis-je percevoir si la structure proposée lors des rencontres formelles est efficace?</p>
<p>La structure des rencontres permet-elle d'avoir des échanges efficaces entre collègues?</p>	<p>Est-ce que les membres identifient une structure établie lors des rencontres?</p>	<p>Qu'est-ce qui indique que le temps fourni lors des rencontres est de qualité? Qu'ai-je observé qui indique que les membres se partagent les responsabilités?</p>

Grille OÙ en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>Le temps de rencontre est-il bien géré? Chaque enseignant est-il consulté lors de la préparation de l'ordre du jour de la rencontre collaborative?</p>		<p>De quelle façon la direction participe-t-elle à l'implantation de conditions qui favorisent le déroulement des rencontres?</p>
<p>Les normes de comportement lors des rencontres sont-elles clairement définies?</p>		
<p>Les normes de comportement lors des rencontres sont-elles respectées par tous? L'ordre du jour est-il déterminé avant la rencontre ou au début de celle-ci?</p>		
<p>Le partage des responsabilités est-il précisé avant chaque rencontre (gardien du temps, gardien du sujet, secrétaire, etc.)?</p>		
<p>Le temps de discussion pour chaque élément est-il décidé dès le début de la rencontre?</p>		
<p>Le temps de discussion établi pour chaque élément est-il généralement respecté? Mes collègues arrivent-ils tous préparés à la rencontre?</p>		
<p>Au début de la rencontre, le but et les résultats attendus sont-ils énoncés de façon précise?</p>		
<p>Le climat positif qui règne dans l'équipe</p>		

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>fait-il en sorte qu'il y a une confrontation des opinions favorable à un apprentissage individuel et collectif?</p>		
<p>Après chaque rencontre, un compte-rendu est-il rédigé afin de garder des traces des discussions et décisions prises?</p>		
<p>Les tâches pour la prochaine rencontre sont-elles clairement établies?</p>		
<p>Entre les rencontres, chaque collègue rédige-t-il un journal de bord permettant de voir le cheminement à la suite des interventions expérimentées, le questionnement qui en découle, les tentatives de révision des stratégies et leurs impacts?</p>		
<p>Les ressources matérielles et humaines pour répondre aux besoins identifiés sont-elles fournies?</p>		
<p>Les ressources humaines pour répondre aux besoins identifiés sont-elles fournies?</p>		
<p>La direction et les enseignants ont-ils un accès facile aux ordinateurs pour faire l'entrée de données ainsi qu'aux experts pouvant les aider lors des problèmes techniques?</p>		

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
Indicateur 3 : culture axée sur la collaboration		
Lorsqu'une personne émet de nouvelles idées, sont-elles examinées avec attention par les autres membres de l'équipe?	Que font les membres de la CAP lorsqu'ils sont en désaccord?	De quelle façon puis-je percevoir un climat de confiance dans l'équipe collaborative?
Lors des rencontres collaboratives, les collègues parlent-ils ouvertement des échecs ou des défis rencontrés?	Est-ce que les membres aimeraient améliorer le climat lors des rencontres CAP?	Qu'ai-je observé qui me démontre que les membres de l'équipe ont déterminé des normes de fonctionnement et les respectent?
Les collègues sollicitent-ils le point de vue des autres pour approfondir une problématique, relever un défi ou surmonter un obstacle?	Comment les membres de l'équipe perçoivent-ils les rencontres collaboratives?	Qu'ai-je observé qui indique que les membres de l'équipe s'entraident?
Les collègues ne démontrent-ils aucune crainte de discuter ouvertement entre eux de leur enseignement et de ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné?		De quelle façon l'équipe uniformise-t-elle ses pratiques afin de se donner un langage commun?
Chaque intervenant de l'école fait-il preuve d'ouverture d'esprit par rapport à la critique?		Qu'ai-je observé qui indique l'impact de la culture collaborative au sein de l'équipe?
Abordons-nous régulièrement les préoccupations sous différents angles afin d'avoir différents points de vue et de trouver des solutions originales?		

Grille Où en sommes-nous?**Entretien de groupe****Journal de bord**

Chacun est-il encouragé à donner franchement son point de vue par rapport à une situation particulière?

Lors des rencontres collaboratives, chaque intervenant donne-t-il sa rétroaction de façon honnête?

Les collègues démontrent-ils qu'ils se sentent personnellement responsables des résultats collectifs atteints?
Les préoccupations sont-elles mutuellement partagées au sein de l'équipe et mes collègues démontrent qu'ils considèrent tous les élèves, même ceux des autres classes, comme étant les leurs?

Mes collègues démontrent-ils qu'ils se traitent les uns les autres avec respect?

Avons-nous déterminé des normes de fonctionnement pour les rencontres collaboratives?

Avons-nous déterminé conjointement les apprentissages essentiels?

Mes collègues démontrent qu'ils savent ce que chaque élève devrait apprendre?

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>Avons-nous harmonisé nos pratiques d'enseignement ainsi que notre vocabulaire pédagogique entre les classes et les cycles?</p> <p>Avons-nous harmonisé nos pratiques d'évaluation en déterminant la façon dont chacun peut juger de l'apprentissage d'un élève à partir d'une tâche commune?</p>		
Indicateur 4 : leadership		
<p>La direction de l'école considère-t-elle les enseignants comme des collègues avec qui prendre les décisions au regard de l'amélioration des apprentissages de tous les élèves?</p> <p>Lors des rencontres collaboratives, la direction participe-t-elle aux discussions pédagogiques sans chercher à dominer ou à montrer son autorité formelle?</p> <p>La direction veille-t-elle à ce que les discussions lors des rencontres collaboratives soient centrées sur les apprentissages des élèves?</p> <p>La direction d'école encourage-t-elle chez les enseignants les initiatives visant l'amélioration des apprentissages des élèves?</p>	<p>Quels sont les rôles qu'identifient les membres de la CAP pour la direction ou les différents intervenants?</p> <p>Est-ce que les membres de l'équipe identifient clairement leurs actions avant, pendant et après les rencontres?</p> <p>Est-ce que les enseignants se considèrent autonomes dans la prise de décisions concernant les élèves?</p> <p>Est-ce que les membres de l'équipe sont capables d'identifier des objectifs d'apprentissage mesurables?</p>	<p>De quelle façon puis-je observer l'autonomie des enseignants dans la prise de décision?</p> <p>Qu'ai-je observé qui indique que la direction veille à ce que les décisions soient centrées sur les apprentissages des élèves?</p> <p>Qu'ai-je observé qui indique que la direction d'école encourage les initiatives visant l'amélioration des apprentissages des élèves?</p> <p>Que puis-je observer qui démontre que l'équipe se sent responsable de l'amélioration du rendement des élèves?</p>

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>La direction veille-t-elle à une collecte de données pour alimenter les équipes collaboratives?</p>		
<p>La direction s'assure-t-elle que les normes de fonctionnement ont été élaborées et qu'elles sont respectées?</p>		
<p>Tout au long de l'année, la direction utilise-t-elle les données d'apprentissage pour vérifier si l'école est en voie d'atteindre ses cibles?</p>		
<p>Mes collègues démontrent-ils un engagement déterminant dans l'amélioration des apprentissages de tous les élèves?</p>		
<p>Mes collègues et moi recevons-nous de la direction d'école le soutien nécessaire pour enseigner de façon efficace?</p>		
<p>Mes collègues démontrent-ils qu'ils sont convaincus d'avoir une influence considérable sur la gestion de l'école afin d'améliorer le taux de réussite des élèves?</p>		
<p>Tous mes collègues démontrent-ils qu'ils se sentent responsables de l'amélioration du rendement des élèves?</p>		

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
Indicateur 5 : Diffusion de l'expertise		
<p>Les collègues démontrent-ils qu'ils considèrent que de parler des problèmes vécus quant à l'apprentissage des élèves constitue une occasion d'apprentissage?</p>	<p>Est-ce que les membres de la CAP identifient des changements depuis l'implantation de leur communauté d'apprentissage?</p>	<p>Que puis-je observer qui indique que les membres partagent sur leur façon de faire?</p>
<p>Les collègues apprennent-ils les uns des autres en se regardant enseigner et en se donnant de la rétroaction suite à leurs observations?</p>	<p>Est-ce que les membres de la CAP considèrent le CAP comme une source d'apprentissage collectif ou individuel?</p>	<p>Qu'ai-je observé qui indique que l'équipe présente des cas d'élèves à leurs collègues?</p>
<p>Les collègues s'entraident-ils pour mettre en œuvre dans leur classe ce qu'ils ont appris concernant les pratiques reconnues comme étant efficaces?</p>	<p>Est-ce que ceux-ci perçoivent la CAP comme un lien d'échange sur l'apprentissage des élèves?</p>	<p>De quelle façon les membres s'appuient-ils sur des pratiques déjà mises en place par leurs collègues?</p>
<p>Échangeons-nous régulièrement du matériel pédagogique, des livres ou des articles sur la pédagogie et en discutons-nous?</p>		
<p>Chaque intervenant utilise-t-il un journal de bord permettant de réfléchir à l'impact des interventions, de se questionner sur ses expérimentations et de voir à la révision de certaines pratiques?</p>		
<p>La formation offerte aux enseignants est-elle choisie en fonction des besoins</p>		

Grille Où en sommes-nous?**Entretien de groupe****Journal de bord**

identifiés par ces derniers suite à l'analyse des apprentissages des élèves?

La formation offerte aux enseignants permet-elle une diffusion au sein de l'équipe tout entière?

Mes collègues voient-ils dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer les apprentissages des élèves ainsi qu'un moyen de développement professionnel?

Au sein de l'équipe, est-il évident que les apprentissages individuels des collègues se transforment en apprentissages collectifs?

Nous interrogeons-nous constamment sur les initiatives à prendre pour améliorer nos connaissances et développer nos compétences afin de faire progresser les élèves (lectures professionnelles, recherches, formation, etc.)?

Mes collègues viennent-ils m'observer en salle de classe et me donnent-ils ensuite une rétroaction?

Profite ai-je régulièrement de ce qu'un collègue modélise une nouvelle pratique?

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
Indicateur 6 : thèmes abordés		
<p>Les thèmes abordés ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves plutôt que l'échange de matériel et de plans de leçons.</p>	<p>Quels sont les sujets habituellement abordés lors des rencontres?</p>	<p>Qu'est-ce qui me permet d'identifier que le choix des thèmes lors des rencontres collaboratives cible l'amélioration des apprentissages?</p>
<p>Nous discutons des interventions expérimentées et de leur impact sur les apprentissages des élèves.</p>	<p>Comment sont déterminés les sujets lors des rencontres?</p>	<p>Que puis-je observer qui m'indique la façon dont l'équipe détermine le choix de ses thèmes?</p>
<p>Les thèmes de discussion sont choisis à partir des priorités ciblées au regard des apprentissages des élèves.</p>	<p>Est-ce que les membres de l'équipe se préoccupent davantage des résultats de la classe ou des résultats des élèves à risques?</p>	<p>Que puis-je observer qui m'indique que le type de résultat qui préoccupe les membres de l'équipe?</p>
<p>Les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.</p>		
<p>Nous analysons les données en équipe en suivant une démarche d'enquête collaborative.</p>		
<p>Nous utilisons les profils des élèves pour cerner les préoccupations liées à leurs apprentissages.</p>		
<p>Nous avons établi les apprentissages essentiels pour chaque niveau d'études et pour chaque matière.</p>		
<p>Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement.</p>		

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>Nous avons harmonisé les référentiels dont disposent les élèves.</p>		
<p>Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation.</p>		
<p>Nous avons déterminé des tâches d'évaluation communes et nous discutons des résultats suite à leur administration.</p>		
<p>Nous examinons les regroupements possibles d'élèves compte tenu des forces et des éléments à améliorer chez ces derniers.</p>		
<p>Nous discutons des objectifs SMART. Le parcours fondamental est une base solide sur laquelle nous appuyons nos discussions.</p>		
<p>Nous discutons des interventions pédagogiques réalisées à ce jour et de celles qui semblent nécessaires pour faire évoluer les élèves, et particulièrement ceux qui sont à risque, dans leurs apprentissages.</p>		
<p>Nous faisons un retour sur les expériences vécues depuis la dernière rencontre. Il existe un fil conducteur d'une rencontre à l'autre.</p>		

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
Indicateur 7 : Décision en fonction des données		
<p>Lors des rencontres collaboratives, les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.</p> <p>Les enseignants démontrent qu'ils croient à la prise de décision basée sur des données précises.</p> <p>L'école analyse des données de façon fréquente et régulière pour situer la progression des élèves.</p> <p>Les décisions prises lors des rencontres collaboratives font suite à une démarche clairement établie, structurée et rigoureuse.</p> <p>Les prises de décision ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves.</p> <p>Lors des rencontres collaboratives, mes collègues expriment une pensée critique pour la recherche de solutions novatrices.</p> <p>Lors des discussions, mes collègues témoignent d'un approfondissement de leur réflexion.</p>	<p>Quels moyens se donnent les membres de la CAP pour déterminer la progression des élèves?</p> <p>Quelle importance les membres de l'équipe accordent-ils à l'évaluation lors de l'enseignement et lors de l'apprentissage?</p> <p>Comment les membres de la CAP déterminent-ils leur choix d'interventions pédagogiques?</p> <p>Est-ce que les membres de l'équipe font une collecte de données d'apprentissage sur une base régulière?</p>	<p>Que puis-je observer qui indique que l'équipe se donne des moyens pour prendre des décisions sur des données d'apprentissage?</p> <p>De quelle façon l'équipe utilise-t-elle les données d'apprentissage pour faire progresser les élèves?</p> <p>Qu'ai-je observé qui me permet de déterminer la fréquence à laquelle sont utilisées les données d'apprentissage?</p>

Grille Où en sommes-nous?	Entretien de groupe	Journal de bord
<p>Mes collègues utilisent des données précises pour voir l'impact de leurs interventions et pour fonder leurs décisions sur des pratiques reconnues comme efficaces par la recherche.</p>		
<p>Lors des rencontres collaboratives, nous nous interrogeons sur les retombées de nos interventions à l'aide de données précises.</p>		
<p>Les pratiques pédagogiques choisies ont fait leurs preuves dans l'amélioration de l'aspect ciblé chez l'élève et ne sont pas basées sur des opinions vagues provenant de l'intuition.</p>		

Appendice G

La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous?

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout
Lorsqu'une personne émet de nouvelles idées, elles sont examinées avec attention par les autres membres de l'équipe.	75 %	25 %		
Lors des rencontres collaboratives, les collègues parlent ouvertement des échecs ou des défis rencontrés.	50 %	50 %		
Les collègues sollicitent le point de vue des autres pour approfondir une problématique, relever un défi ou surmonter un obstacle.	75 %		25 %	
Les collègues ne démontrent aucune crainte de discuter ouvertement entre eux de leur enseignement et de ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné.	87.5 %	12.5 %		
Chaque intervenant de l'école fait preuve d'ouverture d'esprit par rapport à la critique.	37.5	67.5 %		
Nous abordons régulièrement les préoccupations sous différents angles afin d'avoir différents points de vue et de trouver des solutions originales.	100 %			
Chacun est encouragé à donner franchement son point de vue par rapport à une situation particulière.	75 %	25 %		
Lors des rencontres collaboratives, chaque intervenant donne sa rétroaction de façon honnête.	50 %	50 %		
Les collègues démontrent qu'ils se sentent personnellement responsables des résultats collectifs atteints.	25 %	75 %		

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout
Les préoccupations sont mutuellement partagées au sein de l'équipe et mes collègues démontrent qu'ils considèrent tous les élèves, même ceux des autres classes, comme étant les leurs.	25%	50 %	25 %	
Mes collègues démontrent qu'ils se traitent les uns les autres avec respect.	50 %	50 %		
Nous avons déterminé des normes de fonctionnement pour les rencontres collaboratives.	50 %	50 %		
Nous avons déterminé conjointement les apprentissages essentiels.	25 %	75 %		
Mes collègues démontrent qu'ils savent ce que chaque élève devrait apprendre.	50 %	50 %		
Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement ainsi que notre vocabulaire pédagogique entre les classes et les cycles.		67,5 %	25 %	
Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation en déterminant la façon dont chacun peut juger de l'apprentissage d'un élève à partir d'une tâche commune.	75 %		25 %	

Adapté de Leclerc (2012).

Appendice H

Thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : Où en sommes-nous?

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout
Les thèmes abordés ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves plutôt que l'échange de matériel et de plans de leçons.	75 %	25 %		
Nous discutons des interventions expérimentées et de leur impact sur les apprentissages des élèves.	50 %	50 %		
Les thèmes de discussion sont choisis à partir des priorités ciblées au regard des apprentissages des élèves.	75 %		25 %	
Les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.	25 %		75 %	
Nous analysons les données en équipe en suivant une démarche d'enquête collaborative.	12,5 %	37,5 %	50 %	
Nous utilisons les profils des élèves pour cerner les préoccupations liées à leurs apprentissages.	50 %	50 %		
Nous avons établi les apprentissages essentiels pour chaque niveau d'études et pour chaque matière.	25 %	50 %	25%	
Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement.	37,5 %	62,5 %		
Nous avons harmonisé les référentiels dont disposent les élèves.	50 %	50 %		
Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation.	50 %	50 %		

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout
Nous avons déterminé des tâches d'évaluation communes et nous discutons des résultats suite à leur administration.	75 %	25 %		
Nous examinons les regroupements possibles d'élèves compte tenu des forces et des éléments à améliorer chez ces derniers.	25 %	50 %	25 %	
Nous discutons des objectifs SMART.	25 %	12,5 %	12,5 %	50 %
Le parcours fondamental est une base solide sur laquelle nous appuyons nos discussions.	75 %	25 %		
Nous discutons des interventions pédagogiques réalisées à ce jour et de celles qui semblent nécessaires pour faire évoluer les élèves, et particulièrement ceux qui sont à risque, dans leurs apprentissages.	87,5 %	12,5 %		
Nous faisons un retour sur les expériences vécues depuis la dernière rencontre.	50 %	50 %		
Il existe un fil conducteur d'une rencontre à l'autre.	50 %	25 %	25 %	

Adapté de Leclerc (2012).

Appendice I

La prise de décisions à partir de données probantes : où en sommes-nous?

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout
Lors des rencontres collaboratives, les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.	62,5 %	37,5 %		
Les enseignants démontrent qu'ils croient à la prise de décision basée sur des données précises.	75 %	25 %		
L'école analyse des données de façon fréquente et régulière pour situer la progression des élèves.		75 %	25 %	
Les décisions prises lors des rencontres collaboratives font suite à une démarche clairement établie, structurée et rigoureuse.		100 %		
Les prises de décision ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves.	75 %	25 %		
Lors des rencontres collaboratives, mes collègues expriment une pensée critique pour la recherche de solutions novatrices.	75 %	25 %		
Lors des discussions, mes collègues témoignent d'un approfondissement de leur réflexion.	25 %	75 %		
Mes collègues utilisent des données précises pour voir l'impact de leurs interventions et pour fonder leurs décisions sur des pratiques reconnues comme efficaces par la recherche.	25 %	50 %	25 %	
Lors des rencontres collaboratives, nous nous interrogeons sur les retombées de nos interventions à l'aide de données précises.		100 %		

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout
Les pratiques pédagogiques choisies ont fait leurs preuves dans l'amélioration de l'aspect ciblé chez l'élève et ne sont pas basées sur des opinions vagues provenant de l'intuition.	50 %	25 %	25 %	

Adapté de Leclerc (2012).

Appendice J

Synthèse des réponses aux Grilles OÙ en sommes-nous? pour les indicateurs associés à la collaboration, aux thèmes des rencontres et aux décisions fondées sur les données

Participants	Culture axée sur la collaboration	Thèmes	Décisions en fonction des données
	Maximum : 51	Maximum : 51	Maximum : 30
P1	45	42	23
P2	48	50	22
P3	38	32	23
P4	36	40	25
Moyenne	41.75	41	23.25

Appendice K

Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)

Émergence

Haut niveau de fonctionnement



	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision	<ul style="list-style-type: none"> • La vision de l'école n'est pas claire face à la réussite pour tous ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. • Les priorités sont multiples et diffuses. • Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • La vision de l'école est claire et partagée face à l'amélioration de la littératie chez les élèves, mais les priorités sont multiples et diffuses. • Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • La vision de l'école face à l'amélioration de l'apprentissage en lecture est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. • Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Conditions physiques et humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréation ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. • Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréation, temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. • Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. • Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. • La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.
Culture axée sur la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. • Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. • Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. • L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. • Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences. 	<ul style="list-style-type: none"> • La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. • Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : « <i>Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève</i> ». • L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants. La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages. Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis. 	<ul style="list-style-type: none"> Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis. 	<ul style="list-style-type: none"> Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. La présence de la direction est nettement et positivement ressentie tant en ce qui concerne la vision que le suivi des rencontres collaboratives. Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. • Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. • Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. • Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. • Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. • Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. • Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. • Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation toute entière.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. • Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). • La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. • Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). • Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. • Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. • La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.
Prise de décision et utilisation des données	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. • Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner face à l'impact des interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises, parfois, en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, à partir de ce que dit la recherche ou de l'impact observé sur les élèves par des données précises. • Il existe certaines données précises face à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) pour connaître l'efficacité des interventions. • L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses approfondies et collectives ainsi que pour questionner l'impact des interventions pédagogiques.

Source : Leclerc, 2012.

Appendice L
Indicateurs GOCAP et outils d'animation

Indicateur	Activité	Description
Vision	Le porte-feuille	Activité qui permet aux participants de se connaître rapidement.
	L'animal préféré	Offre la possibilité aux participants de faire un plan personnel ou professionnel pour l'obtention de cette représentation.
	Poing fermé	Cette activité permet d'identifier la représentation spéciale d'un besoin et du choix. Intéressant lorsqu'il y a résistance.
Conditions physiques et humaines	Mon travail est...mon travail n'est pas	Activité qui vise les règles de conduite dans un groupe.
Culture collaborative	Le secret :	Activité peut-être utilisée si les participants se connaissent déjà et pour faire connaître un nouvel aspect de leur personnalité
	Le salon de thé	Activité brise-glace. Permet de connaître mieux les participants et ainsi développer une culture de collaboration.
	Je suis fière de moi	Activité qui permet de reconnaître les forces et les qualités des participants

Indicateur	Activité	Description
leadership	Le porte-feuille	Activité qui permet aux participants de se connaître rapidement par le choix de trois objets importants.
	Reprendre la maîtrise :	Activité qui permet d'échanger sur des situations négatives et qui peuvent améliorer le climat.
	Trouver le coupable!	<p>Cette activité met en scène un crime qui sera à résoudre à l'aide d'indices.</p> <p>L'intention est d'amener les participants à identifier les comportements aidants, les rôles ainsi que les habiletés lors de travail à accomplir.</p>
Diffusion expertise	Le message est	<p>Activité ludique qui permet à chacun des participants d'identifier un apprentissage, une découverte ou un élément nouveau</p> <p>Retenu : une phrase, une expérience tentée, une nouvelle idée.</p>
	Jouons à la balle	Cette activité est énergisante et permet d'aborder les comportements liés aux stratégies et à l'auto-évaluation.
	Mon travail est...mon travail n'est pas	Activité qui permet aux participants de souligner les limites de leurs rôles par la discussion.

Indicateur	Activité	Description
Thèmes abordés	Le voyage idéal	Cette activité permet d'aborder la notion de besoins en mettant en scène le choix d'un voyage idéal. Cette activité peut s'avérer intéressante lors du choix des thèmes abordés lors des rencontres d'équipe collaborative.
Prise de décision et utilisation des données	S'il y avait Lapin et Œil qui marchent	Cette activité peut être réalisée avec des équipes qui éprouvent de la difficulté à cerner les comportements susceptibles de répondre aux besoins. Cette activité peut s'avérer intéressante pour cibler l'intervention appropriée. Cette activité souligne l'importance pour les intervenants de poser des questions et cible les interventions.

Adapté de Bélair (2004). Vivre en équilibre. Des outils d'animation et d'intervention de groupe.